



Universidade de Aveiro

2013

Departamento de Educação

**Cláudia Evangelho
da Rosa**

**A intercompreensão e competência de
compreensão oral no Pré-Escolar**



**Cláudia Evangelho
da Rosa**

**A intercompreensão e competência de
compreensão oral no Pré-Escolar**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Bolseira de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho, de forma especial, aos meus pais e a todos aqueles que de alguma forma continuam a enriquecer a minha vida.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação

Prof. Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e
Teixeira

Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
(arguente)

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho

Bolseira de Pós-Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação
(orientadora)

Agradecimentos

Mais uma etapa da minha vida chegou ao fim. No entanto, não posso deixar de referir que nada disto se concretizaria sem a contribuição incondicional das pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada. Sem o seu apoio, carinho e compreensão, a carga seria mais difícil de suportar. A elas agradeço eternamente, de forma particular:

À professora Ana Sofia Pinho, pela sua dedicação, exigência e profissionalismo, assim como por todas as suas palavras amigas e sábias que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

À professora Ana Carlota Thomaz, por toda a sua disponibilidade, partilha, carinho e questionamento constante que fizeram com que despertasse em mim uma nova atitude reflexiva.

À orientadora cooperante e educadora Anabela Vale, assim como a todas as crianças com que contactei, por todo o conforto e alegria transmitida e por me fazerem acreditar que a minha ação pode fazer a diferença.

À minha companheira de estágio, Sara Neves, por todos os momentos partilhados, bons ou menos bons, e por toda a compreensão e força transmitida ao longo deste percurso.

Aos meus pais, Hugo e Ida, por todo o seu amor e apoio incondicional, bem como por todo o respeito e valorização de todas as etapas alcançadas.

À minha irmã, Marguerita, por toda a sua amizade e por todos os momentos e lágrimas partilhados, que me ajudaram a melhor apreciar a vida na sua inteira imensidão.

À minha avó Zeca e a toda a minha família que esteve sempre do meu lado a transmitir-me amor, apoio e consideração.

A todos os meus amigos e amigas, que me fazem ver, todos os dias, como a amizade verdadeira e integral é imprescindível na nossa vida.

Palavras-chave

Competência de Compreensão oral; Direitos Humanos; Educação para a paz; Educação plurilingue; Intercompreensão.

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional em articulação com a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, apresenta-se o seguinte estudo que consistiu no desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar, através do qual se pretendeu compreender o contributo da intercompreensão para o desenvolvimento da competência de compreensão oral numa perspetiva plurilingue das crianças. Estudo este entendido como qualitativo do tipo investigação-ação (Sousa & Baptista, 2011: 65).

Perante um mundo cada vez mais globalizado, pautado pela diversidade linguística e cultural, surge a necessidade de se fomentar uma educação plurilingue que se prevê fundamental na formação de uma sociedade mais aberta ao diálogo intercultural e à criação de relações de cooperação e tolerância entre os povos (Conselho da Europa, 2008). Desta forma, a educação plurilingue será aliada de uma educação para a paz, uma vez que esta última pretende consciencializar as pessoas para a importância do respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos, bem como pelos direitos culturais e linguísticos.

Neste quadro, a Intercompreensão surge como uma das abordagens didáticas possíveis no desenvolvimento da competência plurilingue e de modos de comunicação mais justos e equitativos (Andrade & Pinho, 2010), uma vez que este é um conceito que tem como fundamento principal o de que cada indivíduo pode fazer uso da(s) sua(s) língua(s) (normalmente, a língua materna) para estabelecer um diálogo com o outro.

Neste contexto, realizámos um estudo do tipo investigação-ação (Sousa & Baptista, 2011) assente no desenvolvimento de um projeto didático em contexto de Educação Pré-Escolar, através do qual se procurou perceber de que modo este terá contribuído para o desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças numa perspetiva plurilingue. Tivemos como questão de investigação principal: Qual o contributo da intercompreensão para a promoção da competência de compreensão oral? Além disso, regemo-nos também por objetivos como: a construção de conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue e intercompreensão; a conceção, a implementação e a avaliação de um projeto didático em contexto Pré-escolar; e ainda a reflexão sobre a nossa própria aprendizagem profissional a partir do trabalho realizado.

Ao longo do projeto de intervenção, socorremo-nos da observação e videogravação das sessões e dos trabalhos realizados pelas crianças como técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os dados obtidos foram alvo de uma análise de conteúdo (Carmo & Ferreira, 1998), a partir da qual se traçaram duas categorias de análise: competência de compreensão oral e dimensão socioafetiva.

Face ao mencionado, consideramos que o nosso estudo poderá ter contribuído para o desenvolvimento da competência de compreensão oral a partir da intercompreensão, uma vez que se fez notar uma maior predisposição para a receção e posterior compreensão de novos enunciados em línguas estrangeiras por parte das crianças. Além disso, as crianças foram-se mostrando mais conscientes da proximidade ou distância entre as diferentes línguas e capazes de fazer comparações entre a sua língua materna e as outras línguas de modo a compreenderem os enunciados com que contactaram. Já no que concerne à dimensão socioafetiva, ao longo do tempo, foi notória e crescente a atitude positiva e de abertura em relação à novidade linguística, o que foi favorecendo um maior envolvimento nas diferentes tarefas propostas.

Em suma, podemos referir que este projeto se mostrou uma mais-valia para todos os intervenientes, visto que também nós, como investigadoras estagiárias, desenvolvemos diferentes competências a partir dele, sendo de realçar os conhecimentos sobre a temática, as capacidades para a conceção, implementação e avaliação de um projeto didático e todas as atitudes e valores fomentados, quer pelo contacto com crianças de Pré-Escolar, que exige uma postura dinâmica e reflexiva, quer pelo contacto com uma temática tão emergente como esta, que supõe uma postura de abertura e receptividade para com a diversidade.

Keywords Human Rights; Intercomprehension; Listening comprehension skills; Peace Education; Plurilingual Education.

Abstract In the context of the course of Seminar of Educational Research, in articulation with the course of Supervised Teaching Practice, the following study was carried out, which consisted in the development of an intervention project in pre-school education. The study seeks to understand the contribution of intercomprehension in the development of children's oral comprehension skills in a plurilingual perspective. This study follows a qualitative, research-action perspective (Sousa & Baptista, 2011).

Given an increasingly globalized world, marked by linguistic and cultural diversity, there is a need to foster a plurilingual education, which is supposed to be critical in forming a society more open to intercultural dialogue and the establishment of cooperation and tolerance among people (Council of Europe, 2008). This way, plurilingual education will be an allied for education to peace, since the latter aims to raise awareness to the importance of respect for human dignity and human rights, as well as cultural and linguistic rights.

In this context, Intercomprehension emerges as one of the possible didactic approaches in the development of plurilingual skills and communication modes both fairer and equitable (Andrade & Pinho, 2010), since this is a concept based mostly in each individual's ability to make use of their language(s) (usually, the mother tongue) to establish a dialogue with others.

In this context, we conducted a study of research-action type (Sousa & Baptista, 2011), based on the development of a didactic project in Preschool context, whereby we tried to understand how this contributed to the development of children's oral comprehension skills in a plurilingual perspective. Our main research question was: What is the contribution of Intercomprehension to promote oral comprehension skills? Furthermore, we also followed other aims such as: the construction of conceptual and theoretical knowledge about education for peace, plurilingual education and Intercomprehension; the conception, the implementation and the evaluation of a didactic project in Preschool context, and still the reflection about our own professional learning from the work done.

Therefore, to this purpose, we prioritized the observation and video recording of the sessions and the works done by children as techniques and instruments of data collection. The data obtained were subjected to a content analysis (Carmo & Ferreira, 1998) from which we outlined two categories: oral comprehension skills and socio-affective dimension.

Taking that into account, we realized that our project may have contributed for the development of children's oral comprehension skills based on intercomprehension, because we noticed a higher predisposition in children to reception and subsequent understanding of new utterances in foreign languages. In addition, children became more aware of the proximity or distance between the different languages, and were capable of making comparisons between their mother tongue and other languages in order to understand new utterances. Moreover, regarding the socio-affective dimension, over time, the positive attitude and opening toward the new languages were remarkable and increasing, which favored a greater involvement in the proposed tasks.

In conclusion, we can say that this project proved to be an added value for all stakeholders, since we, as researchers trainees, developed different skills around such a study, particularly our knowledge on the theme, the capacity to conceive, implement and evaluate a didactic project, as well as all attitudes and values promoted both by the contact with pre-school children, which requires a dynamic and reflective stance, and with a theme so crucial as ours, which requires an attitude of openness and receptiveness to diversity.

Índice

	Pág.
Índice de figuras	10
Índice de quadros	11
Índice de anexos	12
Introdução	15
Capítulo I - Educação para a paz e Educação plurilingue: uma questão de direitos	19
Introdução	21
1. Educação para a paz	23
2. Direitos Humanos e direitos da criança	27
3. Direitos Linguísticos e culturais e educação plurilingue como um direito	31
Notas conclusivas	35
Capítulo II - Intercompreensão e competência de compreensão oral	37
Introdução	39
1. Intercompreensão: algumas configurações	41
2. Competência de Compreensão Oral numa perspectiva plurilingue	45
2.1. Estratégias de compreensão oral	48
Notas conclusivas	50
Capítulo III – Orientações Metodológicas do Estudo	51
Introdução	53
1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo	54
1.1. Metodologia de investigação	54
1.2. Questões e objetivos de investigação	57
2. Apresentação do projeto de intervenção	59
2.1. Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes	59
2.1.1. Caraterização do jardim de infância	59
2.1.2. Caraterização do grupo de crianças	60
2.2. Enquadramento curricular da temática e do projeto	62
2.3. Objetivos pedagógico-didáticos do projeto	66
2.4. Organização e descrição das sessões	70
2.4.1. Sessões preparatórias	72
2.4.1.1. Sessão preparatória I	72
2.4.1.2. Sessão preparatória II	73

2.4.2. Sessões de implementação do projeto	77
2.4.2.1. Sessão I	77
2.4.2.2. Sessão II	81
2.4.2.3. Sessão III	85
2.4.2.4. Sessão IV	90
2.4.2.5. Sessão V	94
2.5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	96
2.5.1. Fichas individuais e <i>posters</i> coletivos realizados pelas crianças	96
2.5.2. Passaportes individuais	97
2.5.3. Observação direta e videogravação das sessões	97
2.5.4. Reflexões individuais semanais	98
2.5.5. Álbum fotográfico	98
Notas conclusivas	99
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos	101
Introdução	103
1. Metodologia de análise de dados	104
1.1. Análise de conteúdo	104
1.2. Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise	106
2. Análise e discussão dos resultados obtidos	109
2.1. Competência de compreensão oral	109
2.1.1. Compreensão da informação transmitida oralmente	109
2.1.2. Reconhecimento da alteração da língua escutada e sua	117
identificação	
2.1.3. Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas	126
escutadas	
2.2. Dimensão socioafetiva	133
2.2.1. Abertura, receptividade e curiosidade em relação a novas línguas	133
2.2.2. Implicação nas diferentes atividades	138
3. Síntese dos resultados obtidos	144
Considerações finais	147
Referências bibliográficas	157
Anexos	169

Índice de figuras

Número	Descrição	Página
1	Apresentação em PowerPoint - Halloween	72
2	Handa	73
3	Identificação de Handa	74
4	Carta enviada por Handa	74
5	Livro “A menina sem nome”	74
6	Livro “O Pinóquio”	78
7	Palavra “carpinteiro” em português, espanhol, francês e italiano	80
8	Livro “A surpresa de Handa”	82
9	Ilustrações do livro “A surpresa de Handa”	83
10	História “A floresta está em perigo!”	86
11	História “A floresta está em perigo!” resumida e segmentada nas diferentes línguas	86
12	Placas identificativas do código de cores	86
13	Canção “El planeta hay que salvar” em espanhol	87
14	Título da canção “El planeta hay que salvar” em espanhol	88
15	Título da canção “El planeta hay que salvar” em português	88
16	Imagens dos animais presentes na história “A surpresa de Handa”	91
17	Palavras pertencentes à canção “El planeta hay que salvar”	91
18	Jogo da memória do Halloween	92
19	Jogo da memória das profissões	92
20	Dominó das profissões	93
21	Jogo da separação do lixo	93
22	Ficha dos animais	117
23	1º momento representativo do episódio 5	120
24	2º momento representativo do episódio 5	121
25	3º momento representativo do episódio 5	121
26	Ficha de cores	123
27 - 29	Opiniões das crianças presentes no cartaz coletivo da sessão II	132
30	Criança evidenciando sinais claros de bem-estar	133
31	Opinião de uma criança presente no cartaz coletivo da sessão II	134
32	Atividade de comparação entre o título da canção “El planeta hay que salvar” em português e espanhol	134
33	Crianças evidenciando claros sinais de satisfação e implicação	135
34 - 40	Opiniões das crianças presentes no cartaz coletivo da sessão IV	136
41 - 43	Exemplo de passaportes onde as crianças evidenciam ter gostado das diferentes atividades	137-138
44 - 52	Crianças evidenciando sinais claros de implicação	138-143

Índice de tabelas

Número	Descrição	Página
1	Sessões de implementação do projeto e seus objetivos	69
2	Categorias e subcategorias de análise	107
3	Análise das fichas dos animais	116
4	Análise das fichas das cores	124

Índice de anexos

	Pág.
I - Planificações do projeto de intervenção	170
II - Fichas individuais	191
II.I - Sessão II – 19 de novembro de 2012	192
II.II - Sessão III – 27 de novembro de 2012	193
III - Posters	194
III.I - Sessão II – 19 de novembro de 2012	195
III.II - Sessão V – 10 de dezembro de 2012	195
IV - Passaportes individuais	199
V – Outros Recursos	206
VI - Reflexões individuais semanais	212
VI.I Semana de 29 a 31 de outubro de 2012 – Sessão Preparatória I – <i>Halloween</i>	213
VI.II Semana de 5 a 7 de novembro de 2012 – Sessão preparatória II e III- Globalização	215
VI.III Semana de 12 a 14 de novembro de 2012 – Sessão I - Profissões	218
VI.IV Semana de 19 a 21 de novembro de 2012 – Sessão II – Animais	220
VI.V Semana de 26 a 28 de novembro de 2012 – Sessão III – Ambiente	226
VI.VI Semana de 3 a 5 de dezembro de 2012 – Sessão IV	226
VII – Álbum fotográfico	229

Introdução

Introdução

Atualmente, somos diariamente confrontados com a diversidade cultural e linguística das sociedades. Perante esta realidade, como educadores somos chamados a promover a educação plurilingue das crianças desde o Pré-Escolar, acreditando-se que esta concorrerá para a formação de cidadãos mais abertos ao diálogo intercultural e à criação de possibilidades de construção de relações de entendimento e cooperação entre os povos (Conselho da Europa, 2008). Deste modo, a educação plurilingue estará ao serviço de uma educação para a paz (Starkey, 2002). Por seu lado, uma educação para a paz pode assentar em declarações universais que defendem a igualdade de direitos para todos os cidadãos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como em declarações dedicadas aos direitos linguísticos e culturais. Assim, documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e as Declarações Universais dos Direitos Linguísticos e Culturais serviram de base à construção do nosso pensamento no âmbito do presente trabalho, mais especificamente no que diz respeito à compreensão da educação plurilingue como um direito a promover desde a infância.

Além disso, partimos também do princípio de que uma abordagem didática plurilingue em idades Pré-Escolares abarca diversos benefícios para a formação das crianças como sujeitos-falantes e futuros indivíduos dotados da capacidade de se tornarem plurilingues. Assim, no contexto da educação plurilingue e das abordagens plurais (Candelier et al, 2007), optámos pela abordagem da intercompreensão, sabendo que se trata de uma temática ainda pouco explorada no contexto Pré-Escolar. Neste sentido, o presente estudo apresenta-se como um trabalho exploratório nesse âmbito, procurando construir modos de atuação baseados na abordagem da intercompreensão junto de crianças do jardim de infância.

Assim, no âmbito da temática *diversidade linguística e cultural, intercompreensão e desenvolvimento da comunicação e expressão* da Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional e em articulação com a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do

Ensino Básico, desenvolvemos um estudo centrado sobre a temática da intercompreensão e a competência de compreensão oral no Pré-Escolar apresentado sob a forma de um relatório final de estágio.

Tratando-se de um grupo de crianças de Pré-Escolar e uma vez que estas ainda não possuem competências de leitura ou de escrita, procurámos perceber de que modo o projeto de intervenção terá concorrido para o desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças numa perspetiva plurilingue.

Relativamente às Unidades Curriculares mencionadas, é relevante referir que estas foram constituídas por duas unidades curriculares sucessivamente articuladas, o Seminário de Investigação Educacional e a Prática Pedagógica Supervisionada A1 no primeiro semestre e o Seminário de Investigação Educacional A2 e a Prática Pedagógica Supervisionada A2 no segundo semestre, sendo que, no primeiro, nos focámos no aprofundamento teórico do quadro conceptual no qual o nosso projeto de intervenção se baseou e, no segundo, nos dedicámos à implementação do mesmo no campo de ação.

Importa também referir que este projeto de intervenção foi desenvolvido em díade, sendo que os dois estudos se diferenciam por um conceito individual mais específico, no nosso caso o conceito de competência de compreensão oral e, no caso da nossa colega de díade, o conceito de cultura linguística (ver Neves, 2013).

Neste sentido, este relatório relata a nossa experiência no âmbito do nosso projeto de intervenção, atendendo especificamente às diferentes questões de investigação:

- Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre educação para a paz, educação plurilingue e intercompreensão e a competência de compreensão oral?
- Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito em contexto Pré-Escolar?
- Qual o contributo da intercompreensão para a promoção da competência de compreensão oral das crianças?
- Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional?

Assim, este trabalho encontra-se organizado em quatro grandes capítulos. O primeiro capítulo aborda a perspectiva de uma educação para a paz, tendo como principais referências os direitos Humanos, os direitos linguísticos e culturais e a Educação plurilingue, considerados um pilar dessa mesma educação.

Já no que diz respeito ao segundo capítulo, este tem como objetivo clarificar a temática da intercompreensão e abordar o conceito competência de compreensão oral numa perspectiva plurilingue.

Relativamente ao terceiro capítulo, este centra-se nas orientações metodológicas do presente estudo, sendo que numa primeira parte se faz um enquadramento e uma apresentação do estudo, expondo a metodologia de investigação na qual nos baseámos, assim como as questões e os objetivos de investigação. Já posteriormente, expõe-se o nosso projeto de intervenção, passando-se à caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes e a um enquadramento curricular do tema, assim como à apresentação dos objetivos gerais e específicos, à descrição das diferentes sessões de implementação do presente projeto de intervenção e à explicitação das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

De seguida, o quarto capítulo tem como foco central a apresentação e análise de dados. Neste sentido, num primeiro momento expõe-se a metodologia de análise de dados, a análise de conteúdo, seguindo-se a apresentação das categorias e subcategorias de análise pelas quais foram organizados os dados recolhidos. Logo depois, segue-se a análise e discussão dos dados e uma breve síntese dos resultados alcançados.

Por último, traçam-se as considerações finais do presente estudo, onde procuramos interrelacionar o quadro teórico sustentador da nossa investigação e as conclusões obtidas na análise dos dados, de modo a refletirmos criticamente sobre o projeto desenvolvido e a identificarmos os seus contributos para a nossa aprendizagem profissional.

Capítulo I

**Educação para a paz e Educação
plurilingue: uma questão de
direitos**

Introdução

Com as grandes transformações que têm ocorrido na sociedade tomamos cada vez mais consciência do processo de globalização que ocorre a passos largos e que põe em evidência a diversidade cultural e linguística. Estamos perante um mundo profundamente intercultural e diversificado, daí que educar nos dias de hoje se torne um grande desafio, pois é atribuída aos educadores a responsabilidade de consciencializar as crianças da diversidade linguística e cultural e desenvolver atitudes de abertura e de respeito pela diferença, sabendo-as fundamentais para a existência da paz. Considera-se que

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Estevão, 2012: 99).

Estabelece-se assim uma relação próxima entre uma educação para a paz e a promoção dos direitos humanos, ao destacar-se a importância de uma educação que consciencialize as pessoas para o respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos, bem como pelos direitos culturais e linguísticos.

Neste contexto, num primeiro momento deste capítulo, abordamos a temática da educação para a paz, visto que, segundo Lourenço (1996, cit. por Almeida, 2003: 113), *educar hoje crianças para o amanhã é educá-las no sentido da benevolência e, ainda mais, no sentido da justiça. É também possível dizer-se que é educá-las para a paz.* Exploramos, de seguida, o tema dos direitos humanos, apresentando uma breve contextualização do processo pelo qual passou toda a legislação até ao surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Tratando-se de um trabalho desenvolvido em contexto Pré-Escolar, debruçamo-nos sobre a Convenção Universal dos Direitos da Criança, como forma de destacar a importância desta fase da vida de um indivíduo, não apenas como uma preparação para a vida adulta, mas como uma fase que tem valor em si própria.

Assim, tal como os direitos anteriores, tendo em conta uma via de respeito mútuo e o facto de a diversidade linguística e cultural atualmente ser percebida como um fenómeno a preservar em qualquer lado do mundo, não podemos deixar de abordar os direitos linguísticos e culturais e a sua relação com a educação plurilingue.

Como tal, é, nomeadamente, no âmbito de uma educação plurilingue que estes direitos procuram alicerces com o objetivo de se alcançar uma sociedade onde todos possam ter voz e onde as suas vivências linguístico-comunicativas possam ser valorizadas e enriquecidas, pois, assim como Starkey (2002: 29) refere, o desenvolvimento de uma solução pacífica para um mundo democrático e multicultural depende de cidadãos informados e plurilingues, com consciência crítica para compreender o mundo à sua volta e desafiar a injustiça e a discriminação injustificada.

1. Educação para a paz

Ao longo dos tempos, a história do ser humano apresentou profundas mudanças sociais. A título de exemplo, podemos referir o aumento significativo da taxa de imigração em Portugal em relação à emigração (Barreto, 2002: 8). Em relação ao passado, o que caracteriza a época atual é a rapidez com que se desenrolam estas mudanças e a crescente dimensão que alcançam. A existência de velhas e novas incompreensões entre povos e culturas é cada vez mais evidente. Emergem também antigos nacionalismos e novos fanatismos que dão azo a situações de intolerância para com os outros. O contínuo crescimento dos fenómenos migratórios também impulsiona as fortes divisões entre povos, quer seja pela sua posição geográfica, quer seja pela sua situação económica. Assim, de forma a contrariar situações problemáticas como as relatadas, surge a ideia de que *o diálogo verdadeiro procurará ser o método com que se deverá comunicar, relacionar-se ou resolver os problemas suspensos, visto que o mundo tende a tornar-se sempre mais pluralista e, portanto, multiétnico, multirracial, multirreligioso e multicultural* (Almeida, 2003: 118).

Apesar de hoje em dia existirem variadas instituições, oficiais ou particulares, por todo o Mundo, com o objetivo de estudarem a guerra e a paz, foi apenas depois da segunda Guerra Mundial que as investigações sobre esses fenómenos se começaram a propagar, uma vez que os fundadores das Nações Unidas se aperceberam que a violação dos direitos humanos tinha sido uma das suas causas (Jares, 2002: 61).

Neste sentido, também se considerou que a educação tinha um papel primordial neste combate à intolerância, pois, segundo Symonides & Singh (1998: 374, cit. por Almeida, 2003: 122), a educação é um valioso meio para se poderem introduzir valores positivos e conhecimentos sobre o Outro, dimensões estas que estão na base de uma ideologia de paz e de respeito mútuo pelo Outro. Através do processo educativo poder-se-á agir ao nível dos pensamentos no âmbito da democracia e do respeito pelos direitos humanos, promovendo-se assim os *ideais da paz, da tolerância, da não violência e o apressamento mútuo entre os indivíduos, grupos e nações* (Symonides & Singh, 1998: 374, cit. por Almeida, 2003: 122).

Neste sentido, remeter para o papel da educação na procura de uma sociedade mais compreensiva perante esta realidade cada vez mais diversificada a nível linguístico e

cultural, significa falar de educação para a paz. Educação esta que vise consciencializar os cidadãos para a importância de se viver em harmonia em relação ao outro. Neste sentido, tal como refere Paulo Freire, *precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na Cultura da Paz, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade* (Freire, 2006: 391), sensibilizando-as desde cedo para a multiculturalidade e auxiliando-as no processo de aceitação da diferença.

De facto, deve-se atribuir uma especial atenção à infância, uma vez que é durante esta fase que se alicerçam os principais valores que orientam a vida das crianças no futuro. Deste ponto de vista, qualquer ambiente educativo não deve ser visto apenas *como um lugar onde se ensinam conhecimentos e transmitem saberes, mas, sobretudo, como um local onde se aprende a conviver, a respeitar os outros, a ser tolerante e bom cidadão* (Almeida, 2003: 90).

Para além da tomada de consciência de que é fundamental a emergência da adoção de uma educação para a paz, também é importante compreendermos o conceito de paz, um conceito algo complexo e sem definição universalmente partilhada (Jares, 2002: 121).

Do ponto de vista de Jares (2002), o conceito de paz é entendido segundo duas perspetivas antagónicas. Por um lado, desde muito cedo se falava de um conceito mais tradicional e negativo, pelo facto de se entender a paz como a ausência de conflito bélico ou como estado de não-guerra. Por outro, há quem fale de uma conceção mais positiva. Perspetiva esta marcada pela distinção entre vários tipos de violência realizada por Galtung (1985: 36, in Jares, 2002). Para este autor, a diferenciação mais importante é entre a *violência pessoal ou direta e a violência estrutural ou indireta*. Enquanto a primeira é entendida como *o tipo de violência na qual existe um ator que comete a violência*, a segunda é entendida como uma violência que *está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas*. O que significa que estamos perante uma violência que não está diretamente visível ao olho humano, tendo de se ter mais em conta a distribuição dos recursos e a igualdade de oportunidades, uma vez que podemos estar perante casos de injustiça social (Jares, 2002: 121-124). Também nesta lógica, Paulo Freire (2001) (cit. por Freire, 2006: 392) refere que a *Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social*.

Numa linha similar, situa-se Almeida (2003: 105) que refere que a educação para a paz não pretende apenas afastar as guerras e as violências físicas, morais, psicológicas, estruturais, mas, acima de tudo, fazer surgir uma mudança nos valores e atitudes tradicionais de forma a contrariar o pensamento bélico e violento com que atualmente nos deparamos.

Segundo esta perspetiva que Jares e Almeida identificam, a educação para a paz procura consciencializar a sociedade para a importância de se atingir um dos seus principais objetivos, o alcance da *harmonia do ser humano para consigo mesmo, com os seus semelhantes e com a natureza como substrato dessa sociedade*. Tentando-se solucionar situações conflituosas com o diálogo, a reflexão e o raciocínio, supõe-se assim uma *atitude de escuta e abertura para com o outro* (Almeida, 2003: 112-114). Para este fim, pressupõe-se a relação entre três dimensões educativas:

a pessoal ou individual, que centra o seu trabalho na modificação do comportamento a nível das relações interpessoais e na aquisição de atitudes contemplativas, autónomas, não violentas e de alegria pelos prazeres da vida; a sociopolítica, na medida em que regula as relações de justiça e de convivência na sociedade e a ambiental ou ecológica, que persegue a mudança da nossa ação para com a natureza afetada pelas agressões bélicas, claramente destrutivas do ecossistema (Almeida, 2003: 112).

Neste sentido, a educação para a paz define-se como um processo e não como um ato isolado, pois não se consegue educar ninguém ou influenciar pensamentos de um dia para o outro, sendo a construção de uma cultura de paz um caminho longo que se faz pela vida fora. Para além disto, educar para a paz não passa pelo simples facto de comemorarmos datas referentes a esta causa, mas sim por um investimento continuado na formação dos sujeitos, nos seus conhecimentos, atitudes e capacidades (Almeida, 2003: 114).

Por todas estas razões, uma educação para a paz visa preparar as jovens gerações para o futuro, de forma a levá-las a uma valorização sobre os principais ideais que unem a humanidade, que, como anuncia Hans Küng (1998, cit. por Almeida, 2003: 123),

incluirá uma pluralidade heterogénea de projetos de vida, comportamentos, línguas, modos de vida, conceitos científicos, sistemas económicos, modelos

sociais e comunidades crenças que incutem na sociedade internacional uns modelos de comportamento ético e moral, compreensão humana e empatia com o objetivo de conseguir uma cooperação pacífica na melhor condição humana.

A educação para a paz é essencial para uma tomada de consciência da existência e importância dos direitos humanos, o que nos leva a afirmar que sem a educação a luta pelos direitos humanos não teria tanta força (Estevão, 2012: 92). Para além disso, a paz considerada como o valor dos valores deve ser pensada numa visão mais global de toda a Humanidade, percebida como uma única família (Almeida, 2003: 111), e neste sentido é crucial que todos desempenhemos o nosso papel e contribuamos de forma positiva para a causa da paz.

Neste âmbito, não podemos deixar de referir a ação da Organização das Nações Unidas e, em especial, da UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*) na área da educação, tendo em conta que muitas das suas iniciativas visam contribuir para a manutenção da paz e para a segurança das comunidades, tentando motivar todas as nações a fim de atingir os seus principais objetivos, como a garantia do respeito, da tolerância, dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades para todos (Estevão, 2012: 95-99; UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>). Assim, uma educação para a paz e para os direitos humanos procura promover o diálogo intercultural, valorizando a diversidade.

2. Direitos Humanos e direitos da criança

A educação para a paz tem sido largamente associada à temática dos direitos humanos, considerados um pilar dessa mesma educação. Mas o que são os direitos humanos? Como surgiram?

Uma vez terminada a II Guerra Mundial, que perdurou de 1939 a 1945, fez-se sentir por toda a Humanidade um grande desejo de paz e harmonia. Sem dúvida, foram prolongados anos de intenso sofrimento e instabilidade. Daí que, pela consciência da calamidade atingida, tenha emergido a necessidade de se criar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, originada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948 (Santos & Soares, s/d: 7-8). Os direitos humanos foram assim entendidos como *inalienable fundamental rights to which a person is inherently entitled simply because she or he is a human being* (Sepúlveda et al., 2004: 3). Sendo considerados inalienáveis, os direitos humanos são igualmente aplicáveis a todos os seres humanos.

Segundo estes mesmos autores, a Declaração universalmente aceite serviu para enunciar um amplo espectro de direitos que vão do direito à vida ao direito de uma identidade cultural. Perante tal convenção, vários autores fizeram emergir a sua interpretação. Contudo, tal como Sepúlveda et al. (2004: 7) referem, embora os direitos humanos tenham sido classificados de maneiras diferentes, importa realçar o que foi dito anteriormente, pois os direitos humanos aplicam-se a todos os seres humanos, para além de serem indivisíveis e inter-relacionados, o que significa que nenhum direito é mais importante que qualquer outro, acabando até por se relacionarem entre si.

Os direitos humanos podem ser agrupados em direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais (Sepúlveda et al., 2004: 8).

Neste sentido, os primeiros 18 artigos da Declaração são tidos como direitos civis, visto que se referem sobretudo à integridade física, como o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Apesar de integridade física não ser entendida como um direito especificamente, o direito à igualdade de tratamento e proteção perante a lei é realmente um direito civil, para além de ter um papel primordial na concretização dos direitos económicos, sociais e culturais. Já no que diz respeito aos direitos políticos, estes incluem os direitos à liberdade de expressão, de associação e de reunião, assim como os direitos de votar e de ser eleito para assim tomar parte no governo do seu país. Relativamente aos

direitos económicos e sociais, são estes que possibilitam diretamente a criação das condições indispensáveis para a promoção de prosperidade e bem-estar; enquanto nos primeiros estão incluídos os direitos à propriedade, ao trabalho, entre outros, nos segundos incluem-se os direitos à saúde, à educação, entre outros direitos, igualmente imprescindíveis. Por último, os direitos culturais dizem respeito aos direitos de participação na sociedade, seja na vida cultural de uma nação ou na participação e usufruto do progresso científico (Sepúlveda et al., 2004: 8-9).

Posto isto, na linha do que afirmámos na secção anterior, no contexto de uma educação para a paz, o tema dos direitos humanos permite agir em prol de maior justiça e liberdade, de um pensamento mais democrático, do respeito pela pluralidade linguística e cultural. Além disso, os próprios direitos já são possuidores de um forte potencial educativo, *uma vez que nos posicionam numa relação de cuidado pelo outro* (Estevão, 2012: 102).

Em contexto português, ao olharmos para a Constituição Portuguesa de 1976, verifica-se a aspiração de se dar cumprimento aos Direitos Humanos. Com efeito, no artigo 13, nº2, é anunciada a proibição de qualquer discriminação na prática de todos os direitos aí enunciados (Estevão, 2012: 109). Desta forma,

ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (Constituição da República Portuguesa, 2005: 4).

Com o decorrer do tempo, foi atribuída à escola a responsabilidade na promoção da educação para a cidadania, da formação cívica, da educação para a saúde, da educação para a paz e da educação intercultural (Estevão, 2012: 106). Esta responsabilização dos espaços educativos encontra-se presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando se afirma que:

A educação terá como objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o

desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Jares, 2002: 57).

De acordo com Sepúlveda et al. (2004), há grupos que são considerados mais vulneráveis e aos quais maior atenção deve ser dada no âmbito da promoção e proteção dos direitos humanos, tais como as crianças.

Após a tomada de consciência da importância de direitos que assegurassem a dignidade humana, sentiu-se a necessidade de se definir direitos concretos e específicos para a infância, uma vez que este é um período que reúne características particulares a que, pela falta de maturidade física e intelectual da criança, toda a humanidade deve atender. Neste sentido, podemos apontar como marcos históricos o surgimento da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990 (Unicef, 2004: 4).

Entre os 53 artigos que compõem a Convenção, segundo Verhellen (1997, cit. por Martins, 2000: 4), prevalecem três categorias que se definem pelos: *direitos de provisão*, que se referem à acessibilidade da criança a determinados bens e serviços, como por exemplo a alimentação; *direitos de proteção*, que dizem respeito aos direitos que protegem a criança de certas situações, como os maus-tratos; e ainda os *direitos de participação*, que são referentes a diferentes circunstâncias que podem afetar a vida das crianças, como, por exemplo, a incorporação no exército.

Desta forma, a criança é assumida com um estatuto enquanto sujeito de direitos e um *cidadão no mundo e do mundo*, reconhecida mediante a sua autonomia, sendo-lhe conferida uma voz ativa que é ouvida, e, acima de tudo, aceite como uma pessoa e cidadã que, apesar de cidadã-criança, continua a ter os seus direitos como outro qualquer cidadão (Monteiro, 2006: 1-2).

A Convenção surgiu assim como um documento orientador na forma de lidar com os direitos na infância, visto que é fundamental *preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade* (Unicef, 2004: 4).

Em suma, e procurando fazer uma ponte entre a secção precedente e a seguinte, dedicada aos direitos linguísticos e culturais e à educação plurilingue, numa educação em prol da paz e dos direitos humanos podem ser contempladas várias áreas de intervenção, tais como:

- *fortalecimento da identidade pessoal e cultural;*
- *promoção do autoconhecimento e autoestima;*
- *desenvolvimento da comunicação interpessoal;*
- *educação para o exercício da cidadania;*
- *vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais;*
- *reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade;*
- *sensibilização em questões de género;*
- *sensibilização em questões étnicas;*
- *aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos;*
- *promoção do protagonismo juvenil;*
- *mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos;*
- *educação ambiental* (Milani & Jesus, 2003: 56-57).

Se tivermos em conta aspetos como *o reconhecimento da alteridade e respeito pela diversidade ou o desenvolvimento da comunicação interpessoal*, no contexto da educação em línguas, consideramos que uma educação plurilingue, além de se apresentar como um direito de todo o ser humano (Cavalli et al., 2009), pode ser um espaço para a construção de culturas de paz e de valorização dos direitos humanos, nomeadamente nas dimensões linguísticas e culturais (Pinho et al., 2009; Starkey, 2002), desde a infância.

3. Direitos Linguísticos e culturais e educação plurilingue como um direito

Considerando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão assegurados todos os direitos de todos os homens e mulheres, independentemente das suas diferenças a nível da *raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição* (ONU, 1948: 1) e tendo em conta uma realidade cada vez mais caracterizada por um forte ambiente globalizado, em que a diversidade linguística e cultural se manifesta a todo o momento, emerge a consciência de que são necessárias Declarações Universais que assegurem especificamente os direitos linguísticos e culturais.

Tal como se tem vindo a referir em tudo o que envolve esta nova perspetiva pela diversidade, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, na sua declaração e programa de Educação para a Cidadania Democrática, de 7 de maio de 1999, reforçou o seu desejo, nomeadamente para a Europa, por uma sociedade mais livre, mais tolerante e justa, baseada na solidariedade, em valores comuns e numa herança culturalmente enriquecida pela sua diversidade (Council of Europe, 1999, cit.por Starkey, 2004: 8).

Contudo e apesar de a diversidade ser considerada uma mais-valia, as diferentes comunidades linguísticas ainda não são detentoras de equidade a nível de poder, uma vez que ainda sofrem pela exclusividade de outras já intrincadas (Starkey, 2004: 7). Daí que, mais uma vez, seja indiscutível a presença e destaque dos direitos humanos, assim como os direitos linguísticos e culturais, de forma a assegurar a identidade e proteção de todos os cidadãos.

Neste sentido, estas declarações sobre os direitos linguísticos e culturais surgem, em primeiro lugar, pela necessidade de correção dos desequilíbrios linguísticos, com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária (UNESCO, 1996: 3) e, em segundo lugar, pelo facto do respeito e da tolerância face a outras culturas contribuir firmemente para a garantia de paz e segurança a nível internacional (UNESCO, 2002: 2).

Por estas razões, se reforça a ideia de que apesar dessa diversidade linguística e cultural e apesar do valor destas diferentes vozes/línguas nem sempre ser reconhecido e respeitado (Andrade & Pinho, 2010: 44), todos nós podemos ganhar e enriquecer a nossa vida com esta diversidade. Pois, segundo Vergílio Ferreira,

podemos compreender como a(s) língua(s) desempenha(m) um papel essencial na vida dos sujeitos e das comunidades, assumindo-se como o espaço de onde cada indivíduo constrói o seu lugar no mundo e de onde vê, ouve e percebe os mundos e as vozes dos outros. Somos seres integrantes de uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade, as vozes que se ouvem são também elas cada vez mais múltiplas e diversificadas.

As línguas assumem um papel crucial em todo o universo educacional, pois *they involve more than just a command of linguistic means of communication. Language is a tool for acquiring knowledge, one aspect of the development of the person, as both individual and social actor, a means of and factor in understanding and making sense of reality, and a vehicle for imaginative creativity* (Cavalli et al, 2009: 5).

Novamente se pode estabelecer uma ponte entre as línguas e a educação para a paz. Com efeito, *Education must always be at the service of linguistic and cultural diversity and of harmonious relations between different language communities throughout the world.* (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, artigo 23). Neste panorama, a educação plurilingue pode ser encarada numa dupla aceção: como promotora de uma educação para a paz e como um direito a promover.

Como refere Starkey (2002), a propósito do projeto *Linguapax*, considera-se que uma educação para a paz pode ser promovida através de uma educação plurilingue, salientando-se assim uma dimensão mais política do ensino/aprendizagem de línguas (Pinho et al., 2009) e acreditando-se que essa aprendizagem pode promover aproximações aos outros.

Education is a fundamental part of the process by which individuals are socialized, thereby acquiring values, attitudes and behavioural patterns. By presenting the learner with communicative practices different from his/her own, language teaching offers an excellent means of promoting values and

representations favouring the development of a culture of peace (Starkey, 2002: 14).

Por outro lado, a educação plurilingue é em si um direito a ser promovido desde a infância (Cavali et al., 2009). Segundo o Conselho da Europa (2007: 67-69), a educação plurilingue é um processo que se deve iniciar na infância, de modo a preparar as crianças para a vida adulta numa sociedade cada vez mais diversificada a nível linguístico e cultural e que deve permanecer permanentemente em curso. Esta educação tem como propósito a aquisição de competências linguísticas e pluriculturais que visam fomentar a consciência dos indivíduos em relação aos seus repertórios plurilingues e ao próprio plurilinguismo como valor, procurando que se valorize as diversas línguas e culturas e se perceba como estas interagem numa situação de diálogo com vista à compreensão mútua entre os vários intervenientes.

No contexto do que temos vindo a dizer a propósito da educação plurilingue, será importante frisar que a abordagem de línguas em contexto de aprendizagem formal é considerada um dos elementos chave para facilitar a inclusão de qualquer cidadão na sociedade, assim como para auxiliar a sua mobilidade entre qualquer país, seja da Europa ou do resto do mundo, atingindo-se assim o objetivo de uma cidadania europeia marcada pelo plurilinguismo. (Bolívar, cit. por Bizarro, 2008: 26) Assim, com vista à preparação dos indivíduos para uma cidadania e um diálogo intercultural, tem-se vindo a (re)pensar a educação em línguas, defendendo-se cada vez mais que esta seja desenvolvida ao longo da vida, começando desde cedo o contacto com a heterogeneidade (Andrade & Pinho, 2010: 65-66).

De facto, o contacto com o mundo das línguas enriquece o sujeito falante, auxiliando-o no desenvolvimento do seu repertório linguístico, das suas competências e da sua consciência face à importância e à existência de diversas variedades linguísticas, o que se mostra crucial para a aprendizagem das mesmas. Nesta perspetiva, Cavalli et al. (2009: 7) consideram que *this [plurilingual] development is reflected in a growing capacity to understand and use linguistic forms and textual genres, command of which is essential if they [individuals] are to succeed at school and become responsible members of society.*

Deste modo, o processo de descoberta e exploração da linguagem desde a infância, de construção de atitudes e conhecimentos relativos às línguas e culturas e de

desenvolvimento da intercompreensão proporcionará o desenvolvimento da capacidade de as crianças, ao longo da vida, recorrerem às línguas naturalmente para comunicar com o outro, permitindo-se o fortalecimento da sua competência plurilingue e intercultural (Conselho da Europa, 2001: 231).

Esta ideia é, aliás, reforçada por alguns especialistas quando afirmam que o principal objetivo do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural é “procurar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interação com o outro” (Andrade & Sá, 2008: 252, cit. por Andrade & Pinho, 2010: 68).

Já no que diz respeito à competência plurilingue e pluricultural, e uma vez que é do desenvolvimento delas que a educação plurilingue se ocupa, o Conselho da Europa (2001: 231) define-a como a *capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas*. Isto significa que a competência plurilingue e pluricultural não resulta simplesmente da adição de duas (ou mais) competências monolíngues, mas assenta num repertório plural, cujos recursos linguísticos e culturais interagem e são enriquecidos e expandidos ao longo da vida. Nesta medida, é uma competência que se caracteriza por ser individual a cada sujeito, resultando de um processo dinâmico e heterogéneo (Andrade et al, 2003: 493). Importa ainda referir que a competência plurilingue evolui a partir do desenvolvimento de competências parciais em línguas, competências estas que dizem respeito a atividades linguísticas de receção, como é o caso da competência de compreensão oral, na qual nos focaremos no próximo capítulo. Pode incluir também o domínio de determinadas tarefas que envolvam o contacto com línguas estrangeiras, como também pode incidir sobre certas competências gerais, como por exemplo, a aquisição de conhecimentos não linguísticos acerca de outras línguas e culturas (Conselho da Europa, 2001: 190).

Em jeito de síntese, ao apresentar-se como um direito a promover desde a infância, a educação plurilingue procura proporcionar a todos os sujeitos aprendentes, sem qualquer tipo de distinção, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes e valores

em relação às línguas e às culturas, fundamentais para uma vivência em paz e com qualidade.

Notas conclusivas

O presente capítulo apresenta-se como um enquadramento geral de todo o nosso trabalho, conferindo-nos uma perspectiva educativa orientadora dos nossos modos de pensar e agir em contexto de Pré-Escolar, particularmente na direccionalidade a tomar no âmbito do nosso projeto de intervenção.

Tendo como pano de fundo a educação para a paz e a educação plurilingue, focalizámos o nosso trabalho na abordagem didáctica da intercompreensão e no desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças numa perspectiva plurilingue.

Capítulo II

Intercompreensão e competência de compreensão oral

Introdução

No contexto de uma educação para paz sustentada nos direitos humanos e na educação plurilingue, a Intercompreensão surge como uma das abordagens didáticas possíveis no desenvolvimento da competência plurilingue e de modos de comunicação mais justos e equitativos (Andrade & Pinho, 2010). Com efeito, ao ter como princípio basilar o de que cada sujeito pode usar a sua língua (materna) para comunicar com o outro, pode-se afirmar que a intercompreensão está a concorrer para a salvaguarda dos direitos linguísticos e culturais. Como referem Andrade, Pinho & Santos (2010: 174-175), à intercompreensão é atribuída uma dimensão educativa de natureza política, social e ética, que se reporta à

consciencialização, por parte dos sujeitos, do papel que estes desempenham nas interações de natureza plurilingue e pluricultural, acentuando, ainda, as questões de justiça e linguística (Grin, 2008) e assentando num princípio de respeito e valorização das línguas em geral, não fechando portas às identidades linguísticas dos participantes, nem à sua criatividade linguístico-comunicativa.

Assim, tratando-se de um dos conceitos-chave deste trabalho, procedemos, neste capítulo, a uma revisão da literatura sobre o mesmo, de forma a compreender algumas das suas configurações, explicando as suas interações com o conceito de competência de compreensão oral, conceito este igualmente fulcral neste trabalho.

Neste sentido, este segundo capítulo deambula, numa primeira parte, por entre as diferentes visões por que o conceito de intercompreensão passou desde a sua origem com Albert Dauzat e Ronjat (Pierre & Pierre, 2010: 35). Noções estas, trabalhadas, sobretudo, ao nível das famílias de línguas europeias, tendo como fundamento o de que

o falante de uma determinada língua terá relativa facilidade em compreender falantes de outras línguas da mesma família, num processo que torna possível a concretização da proposta de Hermoso (1998) de que cada pessoa se exprima na sua língua, sendo compreendida pelos seus interlocutores sem necessidade de recurso a uma terceira língua veicular (ou franca) (Santos, 2007: 1).

Seguidamente, numa segunda parte, abrimos portas à competência de compreensão oral, procurando aprofundar os conhecimentos sobre este conceito, uma vez que procurámos conhecer os contributos de um projeto de intervenção baseado na abordagem

da intercompreensão para o desenvolvimento dessa competência por parte de crianças em idade Pré-Escolar. Para além de, em contexto do Pré-Escolar, ser importante uma focalização na esfera da oralidade (Sim-Sim, 2007), tal como refere Castagne (2007: 4), a própria intercompreensão subentende-se na compreensão da(s) língua(s) estrangeira(s) (*LE*) e expressão em língua materna (*LM*), daí que para um falante se conseguir integrar num discurso plurilingue seja primordial desenvolver a sua competência de compreensão oral, uma dimensão que pode ser trabalhada desde a infância.

1. Intercompreensão: algumas configurações

Este é um termo recente, tendo a sua origem em 1913, quando o linguista Albert Dauzat passou a citar textos do seu colega Jules Ronjat, o qual recorria ao termo de intercompreensão para se referir à capacidade dos locutores compreenderem os dialetos de diferentes línguas da mesma família. Após este acontecimento, Ronjat descobriu que *l'intercompréhension permet une réalisation langagière aboutie entre deux locuteurs non savants de langues affines mais distinctes* (Pierre & Pierre, 2010: 35).

De seguida, já na década de 90 do século XX, a intercompreensão sofreu grandes alterações, sendo integrada no campo da Didática das Línguas e Culturas e em inúmeros projetos de investigação (Cf. Redinter, www.redinter.eu). Em 1994 surge uma primeira definição, de carácter mais formal, referenciada no *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, introduzida por Dubois, que descreve a intercompreensão como *la capacité pour des sujets parlants de comprendre énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L'intercompréhension définit l'aire d'extension d'une langue, d'un dialecte, d'un parler*” (1994: 252, cit. por Valente, 2010: 66).

Na tentativa de perceber o que é a intercompreensão, conceito este tão recentemente explorado na área da Didática de Línguas, têm surgido várias aceções, levando alguns autores a recorrer ao *uso flexível do conceito* (Santos, 2007: 534).

Neste sentido, Santos (2007: 536) afirma a importância de se reconhecer todas as perspetivas, interpretando-as e indo delineando uma noção deste mesmo conceito que melhor se adapte à nossa forma de ver esta realidade. Vejamos alguns exemplos.

Segundo a perspetiva de Chavagne (2006: 4), a intercompreensão está presente num diálogo em que cada interlocutor usa a sua língua materna para comunicar, sem ter de recorrer a uma outra língua para se fazer compreender.

Já para Hermoso (1998, cit. por Cruz e Cruz, 2006: 83), a intercompreensão encontra-se mais presente quando estamos perante línguas da mesma família, embora a sua aceção abra o leque para todo o universo de línguas quando refere que a intercompreensão assenta num diálogo em que cada um fala a sua língua e entende a do seu interlocutor.

Na perspetiva de Santos (2007: 542), a intercompreensão é entendida

como o processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela atualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido na situação de interação.

Outro entendimento de intercompreensão chega-nos através de Veiga (s/d: 41), considerando-a como *a capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada, e nunca contactada aos níveis oral e/ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou.*

Para além destas, será igualmente importante referenciar Doyé (2005: 7) que define intercompreensão como uma forma de comunicação em que cada pessoa usa a sua língua e entende a do outro. Ademais, este autor entende o conceito segundo duas perspetivas muito próprias. Para ele, do ponto de vista do desempenho, a intercompreensão pode ser descrita como uma atividade entre pessoas com diferentes línguas maternas que comunicam entre si de forma a usar sua própria língua e a entender a dos outros. Por outro lado, na perspetiva da competência, a intercompreensão pode ser entendida como a capacidade de compreender outras línguas sem as ter estudado. Para além disto, Doyé alude ainda o facto de a intercompreensão poder ser encarada como uma alternativa ou complemento ao uso comum de uma língua universal.

Contudo, e apesar de todas as aceções, ainda é difícil indicar com precisão uma definição para o conceito de intercompreensão, visto que há uma imensa diversidade de *noções, conceitos, competências e capacidades* que este pode abarcar. Mas, tal como refere Pomphrey (1999: 84, cit. por Valente, 2010: 67), *Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, codeswitching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides.*

Assim como Doyé (2005) nos elucidou para diferentes pontos de vista da intercompreensão, também Santos (2007: 509-534) nos apresenta três diferentes entendimentos de um conceito multidimensional, uma vez que desempenha múltiplos papéis nos mais variados contextos e situações. São eles: *a intercompreensão como estratégia de comunicação; a intercompreensão como método e a intercompreensão como competência.*

Relativamente ao primeiro, emerge a ideia de que a intercompreensão é usada como estratégia de comunicar com indivíduos portadores de outras línguas, visto que a mesma supõe interação e compreensão mútua entre os sujeitos falantes. Segundo a *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLF), *L'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues: elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches* (DGLF, 2006: 3, cit. por Santos, 2007: 509).

No que diz respeito ao entendimento da intercompreensão como método, Santos (2007: 514), diz-nos que este compreende o método de compreensão de outras línguas, o método de ensino ou método de aprendizagem. Sendo que, segundo DGLF (2006), todos eles acabam por implicar diversas vantagens que são importantes citar.

Para além de promover uma maior eficácia na comunicação, visto que quando uma pessoa comunica com outra recorrendo à sua língua materna, todo o discurso é produzido com mais subtilidade, acarretando também o verdadeiro significado de expressões que noutra língua não fariam sentido, proporciona-se uma maior rapidez de aprendizagem no que diz respeito à compreensão de dados verbais da língua estrangeira.

Não obstante disso, como refere Santos (2007: 516), ainda são valorizadas as competências recetivas, em particular de leitura, potenciadoras de uma maior motivação e de menores inibições, uma vez que ao se estabelecer um diálogo com um indivíduo estrangeiro, aprimoramos as nossas capacidades de receção da informação, acabando até, no caso de este contacto perdurar ao longo de algum tempo, por automaticamente decifrarmos o código linguístico em causa. Para além dessa valorização, também se tem em consideração a bagagem dos sujeitos falantes ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes e valores face à sua língua materna ou a uma língua estrangeira. Neste sentido, afirma-se que a intercompreensão se apoia sobre o fundamento psicolinguístico que atesta

a interação entre as faculdades do sujeito e a sua capacidade de explorar os conhecimentos adquiridos anteriormente (Santos, 2007: 517).

Por último, no que concerne ao entendimento da intercompreensão como competência, esta abarca os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores importantes para situações de intercompreensão, tais como capacidades transversais em línguas, capacidades de transferência e de descodificação de códigos linguísticos não aprendidos à partida (Santos, 2007; Valente, 2010: 77).

Em suma, e de forma a sustentar a pertinência educativa da intercompreensão, toma-se a seguinte citação:

preparar para a intercompreensão é preparar para a mobilidade, diversidade e respeito pelas outras línguas e culturas, não esquecendo que só um melhor conhecimento, ou uma mais aberta compreensão e disponibilidade face às línguas preparará melhor para a mobilidade e para a aceitação e compreensão do outro, numa intensificação de trocas linguísticas e culturais, capaz de fazer emergir uma cidadania europeia e mundial (Byram & O Riagáin, 1999, cit. por Andrade, 2003: 18).

Além disso, o desenvolvimento de capacidades de intercompreensão poderá concorrer para o desenvolvimento de competências recetivas numa perspetiva plurilingue, ou de um plurilinguismo recetivo (Santos, 2007), como seja o caso da competência de compreensão oral, outro dos conceitos centrais do nosso trabalho.

2. Competência de compreensão oral numa perspetiva plurilingue

Quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista didático, os trabalhos sobre intercompreensão têm-se debruçado sobretudo sobre competências do foro da receção, mais concretamente, da compreensão escrita numa perspetiva plurilingue. Contudo, sendo este um trabalho desenvolvido em contexto de Pré-Escolar, junto de crianças sem aprendizagem formal da leitura e da escrita, considerámos que seria importante perceber como se pode trabalhar a dimensão da competência de compreensão oral através da abordagem da intercompreensão.

A importância atribuída à oralidade (nas suas dimensões de compreensão e expressão) em idade Pré-Escolar encontra-se patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, segundo as quais *qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação Pré-Escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos* (Ministério da Educação, 1997: 66).

Segundo este documento orientador da educação Pré-Escolar, as capacidades a nível da linguagem oral são um dado que se deve adquirir nesta fase, tendo o educador um papel impulsionador a este nível, devendo assim criar as condições necessárias para que a aprendizagem das crianças prolifere, como por exemplo, através da criação de um clima de comunicação rico *em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças* (Ministério da Educação, 1997: 66).

Assim, face à pré-disposição e abertura relativamente às línguas que se deseja alcançar através da Educação plurilingue e tendo em conta que a(s) língua(s) é(são) um dos principais meios para se interagir socialmente e para se tomar conhecimento da realidade que nos rodeia, cabe aos educadores fomentar o interesse das crianças pela realidade da diversidade linguística e promover a aquisição e o desenvolvimento das capacidades compreensivas e expressivas pelas crianças nesse âmbito.

Acredita-se que é crucial trabalhar a competência de compreensão oral numa perspetiva plurilingue desde cedo, pois, como refere Almeida Filho (2007, cit. por

Gondim, 2008: 32), a compreensão oral é a competência-chave para o entendimento entre a língua materna e a língua-alvo que se pretende aprender. Sem essa compreensão a integração no fluxo de comunicação não é possível. E, como ficou explicitado na secção anterior deste capítulo, a abordagem da intercompreensão, pela incidência na esfera da receção, parece ser um caminho com potencialidades a este nível.

A oralidade é vista como *uma situação espontânea, natural e o seu desenvolvimento começa muito antes da entrada na escola*. Se antes não se dava a devida importância à oralidade, atualmente grande enfoque é dado a esta dimensão na educação Pré-Escolar, procurando-se abordá-la de forma mais subtil e naturalizada (Rosa, 2010: 18) e criar alicerces para a etapa seguinte. Tal como nos diz Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 26), de um modo geral, mesmo antes de a criança iniciar a sua frequência no ensino básico, ela já usufrui de alguma autonomia ao nível da compreensão oral, que é sustentada pelo reportório vocabular que a criança adquiriu através da audição/escuta do que a rodeia.

Segundo o ponto de vista de Rosa (2010: 19), *a aprendizagem do oral deve ser sistemática e consciente*. Desta forma, não basta apenas um contacto com a diversidade linguística, é essencial o papel do educador na construção de um conjunto de estratégias que considerem, acima de tudo, as capacidades subjacentes à comunicação oral que se pretendem ver desenvolvidas nas crianças. Capacidades estas que se traduzem nas *habilidades linguísticas de falar e de escutar*, partindo assim em busca de um desenvolvimento crescente.

A compreensão em específico exige que coloquemos duas estruturas do nosso organismo em ação, o ouvido e o cérebro. Enquanto o primeiro recebe, o outro assimila e trata a informação recebida. Daí que também seja importante atribuímos enfoque à escuta, uma vez que é a primeira etapa do processo de compreensão. Assim, como refere Cassany, *escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente* (Cassany, 1997:101, cit. por Rojas, 2009: 105).

Mesmo antes de se iniciar um percurso de aprendizagem mais formalizado, todos os indivíduos já se encontram familiarizados com a diferença de vozes e de pronúncia expressas na sua língua materna, o que facilita bastante o comportamento de escuta e de atenção face a uma nova língua (Lhote, 1995: 106). Uma vez moldados pela língua

materna no contexto onde esta foi desenvolvida, a nossa escuta é desenvolvida sem que tomemos a verdadeira consciência dos diferentes passos ou obstáculos e resistências encontradas, assim como dos diferentes meios para prosseguirmos (Lhote, 1995: 41).

Em concreto, que ideias são importantes reter acerca da competência de compreensão oral?

Assim, numa primeira tentativa de definição, surge-nos uma visão que vai ao encontro da teoria de Piaget que diz respeito à *construção intelectual*. Neste sentido, é de referir que o significado atribuído à palavra, originário a nível lexical, não corresponde diretamente à realidade, mas sim ao que o aprendente entende dessa mesma realidade. Desta forma, entende-se este processo como um *mecanismo de assimilação* que é realizado pelo próprio aprendente, o que enriquece substancialmente o seu baú de conhecimento (Pinto, 1988: 11).

Também nesta linha de pensamento se encontra Chapman (1974: 336, cit. por Pinto, 1988: 15) que avança com a ideia de que usualmente se recorre à compreensão para se falar do modo como o aprendente/ouvinte atribui um significado ao enunciado atendido.

Por sua vez, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 26) definem a compreensão como uma competência nuclear no ensino de uma língua, assim como a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito, que quando bem trabalhadas constituem um completo domínio da língua em questão. No seu entendimento, a competência de compreensão oral é a *responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua. Envolve a receção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória*. Registo este vital para a compreensão oral, uma vez que, depois de assimilada a informação é necessário recorrer-lhe para subsistir uma identificação/associação dos elementos escutados.

Por último, Anderson & Lynch (1988: 79, cit. por Gondim, 2008: 31) acrescentam ainda que a competência de compreensão oral diz respeito à *capacidade de ouvir, entender e interpretar um discurso falado*, acabando por não se limitar a mesma à correspondência de sons e significados, muitas vezes sem sentido lógico. Para além disso, faz-se notar que a receção da informação e a *interpretação* da mesma são elementos imprescindíveis deste percurso.

Acresce dizer que, uma palavra ouvida isoladamente não torna o seu significado tão claro como se integrada num discurso onde todos os elementos se conjugam para a transmissão de uma determinada mensagem (Jamet, s/d: 1). De tal forma que será mais importante retirar-se o sentido geral do escutado, em vez de se procurar uma correspondência biunívoca entre as palavras de línguas diferentes. Certo é também que este é um percurso complexo, de modo que, o que realmente importa é que se consiga desenvolver esta competência aos poucos, de forma a que o aprendiz tome consciência de que é capaz de compreender o locutor e que tudo isso vai ser útil e relevante nas mais diversas situações comunicativas (Lhote, 1995: 106). Neste processo, as estratégias mobilizadas em processos de compreensão oral têm um papel a desempenhar.

2.1. Estratégias de compreensão oral

Quando falamos de compreensão oral numa perspectiva plurilingue e através da abordagem da intercompreensão, não podemos deixar de considerar as estratégias que os sujeitos mobilizam para esse efeito. Trabalhos que procuraram identificar as estratégias mobilizadas em situações de intercompreensão, socorrem-se do conhecimento construído sobre estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste ponto, procuramos compreender que estratégias poderão ser essas, encarando-as como um suporte para a proposta de atividades no âmbito do nosso projeto de intervenção e da observação e reflexão sobre o desempenho das crianças.

Segundo o ponto de vista de Wenden & Rubin (1987, cit. por Degache, 2000), uma estratégia é definida como *tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour regular leus apprentissage*. Ou seja, uma estratégia pode ser entendida como qualquer pensamento ou ação consciente que os alunos tomam para atingir determinado objetivo de aprendizagem (Cohen, 2010: 164).

No que se refere às estratégias de compreensão oral enunciadas por diferentes autores, podemos verificar que, para além da atitude do recetor, o próprio emissor

desempenha um papel muito importante, ficando ambos responsáveis pela compreensão oral.

Neste sentido, relativamente ao papel do locutor, Baqué & Estrada (2006: 4-5) proferem que este deve incluir no seu discurso alguma expressividade, optando por recorrer a meios não-verbais, como a mímica. Para além disso, deve tentar reformular o seu discurso se necessário, recorrendo a palavras mais transparentes e simples de entender, de forma a auxiliar o recetor na sua compreensão.

Ademais, outros autores acrescentam ainda que o locutor deve procurar repetir diferentes partes do discurso que sejam mais relevantes para a compreensão do seu interlocutor (Bonvino & Caddeo, s/d: 4), assim como deve tentar diminuir a sua fluência (Baqué, Le Besnerais & Martin, s/d: 5) e orientar a audição do recetor, sendo importante que algumas dicas sejam facultadas de parte a parte (Cortes-Velásquez, s/da: 208).

Já no que diz respeito ao papel do recetor, este centra-se sobretudo na eficácia da sua escuta, uma vez que é a principal chave para a compreensão. Segundo Cortes-Velásquez (s/db: 277), numa primeira etapa o recetor apercebe-se de um determinado som, numa segunda fase reconhece esse mesmo som como linguagem e, por último, reconhece essa linguagem como um conjunto de partes que se ligam logicamente com base no seu armazém de conhecimento lexical.

Relativamente às estratégias por ele usadas, segundo a visão de Cyr (1996: 12), estas dividem-se em três categorias: as estratégias cognitivas, como a inferência e a comparação da informação escutada com a sua língua materna; as estratégias metacognitivas, como a autogestão e a autoavaliação, em que na primeira tomamos consciência do que se compreende e não compreende e do que precisamos de fazer para desenvolver essa competência e, na segunda, realizamos um balanço final da compreensão após uma atividade de receção; e, por fim, as estratégias socioafetivas, como é o exemplo de uma solicitação de clarificação e verificação ou o controlo e emoções em caso de stress.

No entanto, outros autores acrescentam ainda que o recetor se deve esforçar para tentar perceber o conteúdo e o sentido geral dos enunciados que recebe (Bonvino & Caddeo, s/d: 2), não se limitando apenas a uma tradução integral dos elementos

compreendidos e evitando não bloquear num fragmento não compreendido (Baqué, Le Besnerais & Martin, s/d: 5).

Para além das estratégias anteriormente enunciadas, a transferência surge como uma estratégia-chave para a compreensão oral, uma vez que é entendida como a ligação que o recetor faz entre a sua língua materna ou uma língua que domina bem e a língua-alvo que pretende compreender (Chazot, 2012: 21).

Para Meissner (2004: 24), existem três tipos de transferência. A transferência intralinguística, definida como uma transferência que ocorre entre duas línguas, a língua materna e uma só língua-alvo, isto é, a língua que se pretende aprender. O segundo tipo de transferência é a interlinguística que já pode envolver mais do que duas línguas, uma vez que é uma transferência que se situa entre as línguas de partida, ou seja, aquelas que são dominadas pelo sujeito e a língua-alvo. Por exemplo, no caso de um indivíduo que domine o francês e o espanhol em que a sua língua-alvo é o português, as transferências que irá fazer envolvem as três línguas e não apenas a sua língua materna e a língua-alvo. Por último, temos a transferência didática que é caracterizada pelas transferências que se fazem tendo por base um quadro didático, quadro este que pretende que o aprendente desenvolva um comportamento positivo face à língua-alvo, de forma a que consiga realizar transferências positivas, ou melhor, coincidências entre as duas línguas. Segundo o próprio autor, este tipo de transferências ativa as operações linguístico-transferenciais dos aprendentes, visto que enquanto efetuam as mais diversas transferências entre as línguas, estes constroem conhecimentos sobre as estruturas linguísticas, facilitando a própria atitude positiva e consequente correspondência entre as diferentes estruturas.

Notas conclusivas

Este segundo capítulo procurou apresentar os modos de operacionalização da perspectiva educativa enunciada no capítulo anterior, isto é, a abordagem da intercompreensão como um modo de concretizar uma educação plurilingue e a focalização do nosso estudo no desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças com as quais realizámos o nosso projeto de intervenção. É essa experiência que o capítulo seguinte relata.

Capítulo III

Orientações Metodológicas do Estudo

Introdução

Ao longo dos dois capítulos anteriores foram desenvolvidas duas grandes bases teóricas para a fundamentação e construção deste projeto, sendo elas os direitos humanos, linguísticos e culturais numa perspectiva de educação para a paz e a intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral.

Nesse sentido, considerou-se importante desenvolver um trabalho que tivesse por base estes conceitos-chave, de forma a analisar a pertinência dos mesmos na Educação Pré-Escolar, desenvolvendo para o efeito um projeto de intervenção junto de um grupo de crianças em idade Pré-Escolar.

Por essa razão, neste terceiro capítulo, iremos debruçar-nos sobre a apresentação e fundamentação das orientações metodológicas que conduzem o presente trabalho. Deste modo, numa primeira fase, iremos focar-nos no enquadramento metodológico e na apresentação do projeto desenvolvido, especificando a metodologia adotada, assim como as questões e os objetivos da investigação e a reflexão que o sustentam.

Já numa segunda fase, centraremos a nossa atenção na apresentação do projeto de intervenção desenvolvido com um grupo de crianças do Pré-Escolar. Neste sentido, segue-se uma breve caracterização da realidade pedagógica onde foi implementado o projeto e enquadra-se curricularmente a temática inerente ao estudo. De seguida, explicitam-se os objetivos pedagógico-didáticos gerais e específicos do projeto de intervenção e descrevem-se as sessões implementadas. Por fim, dá-se a conhecer as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, sendo estes as fichas individuais e os *posters* coletivos realizados pelas crianças, os passaportes individuais e a observação direta e a videogravação das sessões. Para além destes, fazem parte também as reflexões individuais semanais elaboradas por nós estagiárias e que têm por base a observação direta das interações resultantes das nossas intervenções e o álbum fotográfico com o registo de todas as atividades desenvolvidas, assim como de alguns comentários dos encarregados de educação das crianças.

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

1.1. Metodologia de investigação

De modo a contextualizar o nosso estudo a nível metodológico, podemos dizer que este segue os pressupostos de uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação. Isto porque se trata de uma metodologia que melhor se parece adequar às exigências do nosso trabalho e da nossa prática pedagógica supervisionada, uma vez que procurámos encontrar justificações fundamentadas e sustentadas na literatura da especialidade e na nossa prática para a relevância da intercompreensão para a promoção do desenvolvimento da competência de compreensão oral, no nosso caso, e da cultura linguística, no caso da nossa colega¹, de crianças do Pré-Escolar.

Como fundamentam Sousa & Baptista (2011: 65), esta metodologia tem como pressuposto a promoção de uma maior implicação dos sujeitos investigadores no processo em causa, visto que tudo o que o investigador/professor em formação concluir da sua investigação será para benefício da sua própria ação e de todos os que o rodeiam. Para além disso, este tipo de investigação requer participação e colaboração por parte de todos os intervenientes do processo. Assim, o investigador não é encarado como um agente externo que realiza a investigação com terceiros, mas, antes, um *co-investigador com e para os interessados* nas situações e problemas que se colocam e que, por sua vez, são a origem de tais investigações. No nosso caso, a problemática centrava-se na construção de conhecimento profissional sobre a intercompreensão e o desenvolvimento da competência de compreensão oral de crianças do Pré-Escolar, no quadro de uma educação plurilingue.

Como nos apercebemos, através dos problemas que se formam durante a prática fomenta-se um desejo de encontrar soluções para tais dilemas. Neste caso particular, muitas são as situações-problema com que os profissionais de educação se deparam ao longo da sua vida profissional. Para tal e após a tomada de consciência da existência de determinados constrangimentos, surge a necessidade de se planificar uma investigação que se pretende ser eficaz para a resolução dos mesmos. Nesse sentido, Carr & Kemmis (1986) *entendem a investigação-ação* como um *questionamento sistemático da prática com a*

¹ Neves, S. (2013). A intercompreensão na promoção da cultura linguística. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação (in Marques et al, s/d). Com efeito, ao longo do desenvolvimento do nosso projeto, fomos nos deparando com problemas emergentes da prática, que procurámos solucionar com base em processos de questionamento e reflexão sistemáticos, quer em diáde, com colegas ou as nossas orientadoras, quer individualmente, sempre na busca de uma melhoria da nossa ação e da apresentação de atividades mais adequadas e ajustadas às crianças.

Além disso, como a própria denominação indica, o termo “investigação-ação” não significa apenas uma pesquisa sustentada teoricamente e que nos confere posteriormente determinadas conclusões. De facto, este conceito anexa a si um duplo sentido. Por um lado, quando se fala em investigação, entende-se que se trata de uma mobilização para ampliação do capital teórico do professor-investigador, tornando-se este mais entendedor da matéria em questão. No nosso caso, pretendemos ampliar o nosso conhecimento teórico sobre as temáticas focadas no nosso trabalho, isto é, a intercompreensão e a competência de compreensão oral. Por outro, quando se fala em ação, entende-se que se trata de um ato para alteração do que se tem como elemento-alvo numa comunidade, organização ou programa. (Sousa & Baptista, 2011: 65)

Ainda que não procurássemos alterar o contexto da nossa intervenção, uma vez que esta ocorreu num intervalo de tempo limitado, procurámos introduzir e integrar nesse contexto práticas pedagógicas mais plurilingues, assentes na abordagem da intercompreensão, através de uma gestão flexível das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e em articulação com os interesses das crianças e da educadora cooperante.

Segundo o que nos diz Ponte (2002: 5), o termo investigação-ação teve origem no psicólogo social Kurt Lewin por altura da Segunda Guerra Mundial. A sua ideia prendia-se com a promoção do avanço dos conhecimentos e das mudanças sociais. Para Kurt Lewin, uma investigação-ação tinha como objetivo descreverem-se problemas existentes num determinado campo social enquanto se elaborava um plano de ação para colocar em prática e se avaliar, de forma a propor-se um novo plano de ação já mais aperfeiçoado, originando assim um novo ciclo de investigação-ação. Ciclo este que se desenvolve numa espiral de

quatro fases que envolve planificação, reflexão, ação e observação. Também para Sousa & Baptista (2011: 65-66), *para se concretizar um processo de investigação-ação será necessário seguir quatro fases*: Na primeira diagnostica-se a situação-problema; na segunda, elabora-se num plano de ação em que se procura dar resposta ao problema identificado; na terceira, propõe-se o plano elaborado; e, por último, na quarta fase, reflete-se sobre a própria ação e interpretam-se e integram-se os resultados recolhidos.

De acordo com Moreira (s/d: 664), que se refere à investigação-ação no campo educativo, qualquer investigação deste tipo se constitui numa *intensificação da prática reflexiva, visto que combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa*.

No nosso caso em particular, todo este processo surgiu da necessidade de se expandir o nosso conhecimento profissional em torno das temáticas que nos ocupam, não partindo propriamente de uma situação-problema. Todavia, as posteriores fases seguiram a metodologia adotada, passando-se pelo planeamento e implementação e análise de um projeto que se adequasse à presente situação.

No entanto, para além de todos os momentos de introspeção, como Jacky Beillerot (2001 in Ponte, 2002: 4) defende, uma atividade para se entender como investigação necessita de: *produzir conhecimentos novos; ter uma metodologia rigorosa e ser pública*. Nesta citação, quando o mesmo autor se refere à produção de “novos” conhecimentos, isto diz respeito ao autor que realiza a sua própria investigação, no sentido em que o mesmo se pode ocupar de uma situação-problema semelhante a outro já trabalhado, mas produzindo soluções que se interpretam como originais, não se limitando a seguir conscientemente caminhos já percorridos por outros investigadores. A este propósito torna-se importante referir que o nosso trabalho procura contribuir para o avanço do conhecimento didático, em geral, e nosso, em particular, em torno da intercompreensão, uma vez que os trabalhos relacionados com esta temática no Pré-Escolar são inexistentes (Cf. base de dados Redinter, www.redinter.eu).

Em modo de conclusão, pode-se afirmar que, apesar do presente estudo não ter origem numa situação-problema emergente da nossa prática, a metodologia adotada mostrou-se ajustada ao desenvolvimento de um projeto didático inerente à temática da

intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral, a partir do qual iríamos recolher dados de suporte a uma análise e reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

1.2. Questões e objetivos de investigação

Tendo em conta que este projeto se direciona para a temática da intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral no âmbito da Educação Pré-Escolar e tendo também por base que um dos objetivos deste é a elaboração, a implementação e a análise de um conjunto de atividades a desenvolver com e pelas crianças nesse âmbito, foram definidas as seguintes questões orientadoras:

- * Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e a competência de compreensão oral?
- * Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito em contexto Pré-Escolar?
- * Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da competência de compreensão oral das crianças?
- * Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional?

Assim, os objetivos de investigação-ação correspondentes foram:

- * Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e a competência de compreensão oral;
- * Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto Pré-Escolar;
- * Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças;
- * Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa PPS e a nossa aprendizagem profissional.

Posto isto e após a apresentação da metodologia de investigação adotada, assim como das bases orientadoras deste trabalho, apresenta-se de seguida o projeto de intervenção realizado junto de crianças da valência de Educação Pré-Escolar.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1. Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes

2.1.1. Caracterização do jardim de infância

O nosso projeto de investigação-ação teve lugar num jardim de infância do Concelho de Aveiro.

Este jardim de infância faz parte de uma instituição composta por três valências diferentes, a valência de jardim de infância, a valência de 1º Ciclo do Ensino Básico e, por último, a Componente de Apoio à Família (CAF) que funciona como valência de Atividades de Tempos Livres (ATL). Apesar de todos os recursos físicos e humanos de que o Centro Educativo dispõe, referir-nos-emos àqueles que mais diretamente apoiam o grupo-alvo do nosso projeto e auxiliaram a nossa intervenção.

Assim, o jardim de infância dispõe de uma biblioteca localizada num dos edifícios e está acessível a todos os intervenientes do Centro Educativo, embora esta tenha um horário organizado de modo a que todos os grupos, tanto da valência de Pré-Escolar, como de 1º Ciclo do Ensino Básico, tenham acesso a pelo menos uma hora semanal individualmente. Este Centro Educativo dispõe também de uma cantina localizada num outro edifício. Num dos blocos, existe ainda um telheiro, sendo este o único sítio exterior que serve de local de abrigo em dias de chuva e onde se situam algumas casas de banho. Além disso, no espaço exterior encontra-se também um recinto polidesportivo que possibilita a prática de atividades desportivas e de expressão físico-motora, mas apenas em dias que as condições meteorológicas o permitam.

Relativamente aos recursos humanos intervenientes na sala de jardim de infância, estes consistem na educadora de infância responsável e na assistente operacional. Para além disso, o Centro Educativo conta também com uma professora bibliotecária e duas terapeutas específicas na área da psicomotricidade e da fala, através de uma parceria interinstitucional.

Já no que concerne ao espaço físico da sala em específico, esta encontra-se dividida em diferentes áreas de interesse auxiliando a organização e a gestão do espaço e dos recursos disponíveis. São elas a área da ciência, a área de multimédia, a área da leitura, a área do “faz-de-conta”, a área da manta, a área das expressões plásticas e a área dos jogos. Para além destas, a sala ainda dispõe de um *hall* de entrada, uma zona de casas de banho e uma despensa para arrumações.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, sendo que sete crianças tinham quatro anos, 17 crianças cinco anos e apenas uma com seis anos.

Posto isto e com o objetivo de caracterizar o grupo de crianças, podemos dizer que, de uma forma geral, no que diz respeito às áreas de interesse, as crianças preferiam atividades dinâmicas e diferentes, que incluíssem recursos diversificados e criativos, como canções, músicas com coreografias, jogos de exterior e ainda gostavam bastante de “aprender letras” e ouvir histórias. Tudo isto auxiliou bastante o nosso processo de seleção de atividades para realizar com as crianças, tendo em conta a temática do nosso projeto e tomando nota de que é fulcral todo o educador ir ao encontro dos interesses das crianças, de forma a motivá-las a saber um pouco mais sobre o mundo que as rodeia.

Assim, no âmbito do nosso projeto, procurámos perceber quais as línguas com que as crianças já tinham contactado ou que gostariam de contactar, de forma a podermos selecionar as línguas a integrar no projeto de acordo com os interesses das crianças. Desta forma, durante um diálogo com as crianças, ficámos a saber que estas tinham curiosidade e desejo em saber um pouco mais sobre a língua inglesa, chinesa, espanhola, italiana, neerlandesa, francesa e ucraniana.

Relativamente à situação familiar do grupo em geral, pode-se dizer que na sua maioria as crianças tinham um constante acompanhamento dos seus pais ou de outros membros familiares. No entanto, algo que se considera importante realçar neste ponto são as grandes diferenças sentidas entre as famílias das crianças, uma vez que algumas famílias

tinham a oportunidade de proporcionar mais estímulos às crianças, dando continuidade ao trabalho que é realizado no jardim de infância, o que acaba por se mostrar bem influenciador no nível do desenvolvimento das próprias crianças. No entanto, há que tomar consciência de que a formação dos encarregados de educação nem sempre é o fator mais determinante, visto que jogos ou atividades bastante simples podem auxiliar crucialmente neste processo.

Com tudo isto e não obstante da aproximação de idades das crianças, podemos afirmar que estávamos perante um grupo bastante heterogéneo a nível de personalidades e características pessoais de cada um. Sentimo-lo como sendo um grupo desafiador, implicado e bem-disposto, que coloca os adultos que o rodeiam sempre à prova, fazendo-se sentir também um clima de grande empatia entre todos os intervenientes da sala.

Todavia, ao longo da nossa intervenção e constantes momentos de observação e reflexão, fomos nos apercebendo do destaque de algumas crianças, que se mostraram sempre mais empenhadas, participativas, perspicazes e que mais facilmente realizavam as atividades.

Se no âmbito do desenvolvimento do projeto de intervenção procurámos envolver todas as crianças nas atividades propostas, optámos por, na esfera da investigação, seleccionar algumas delas para que constituíssem a nossa amostra de modo a facilitar a posterior recolha e análise dos dados recolhidos.

Neste sentido, procedemos à seleção de uma amostra não-probabilística intencional (Carmo e Ferreira (1988); Huot (2002), uma vez que, nesta perspetiva, nem todas as crianças que formavam a população tinham a mesma possibilidade de fazer parte da amostra. (Vilelas, 2009: 247) Para além disso, segundo Burgess (1997: 59), numa amostragem intencional a amostra pode ser seleccionada *para o estudo de acordo com um certo número de critérios estabelecidos pelo investigador*.

Assim sendo, a nossa amostra definiu-se a partir de critérios como: idade; participação; implicação nas atividades e ímpeto exploratório; perspicácia demonstrada na resolução das atividades propostas e capacidade de expressar os raciocínios e os pensamentos; motivação e interesse demonstrados nas sessões do projeto. Ao serem adotados, estes critérios estreitaram o leque de crianças a analisar, colocando apenas um grupo restrito em evidência no total de 7 crianças, todas elas com cinco anos de idade.

Em suma, acresce dizer que, com base na obra *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças* de Portugal & Laevers (2010), de um modo geral, as sete crianças selecionadas evidenciam claros sinais de bem-estar e de implicação², fazendo por participar em todas as atividades de forma interessada, nomeadamente nas que lhes trazem algo de novo e diferente do habitual.

2.2. Enquadramento curricular da temática e do projeto

Com vista a contextualizar curricularmente a temática da intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral e a evidenciar a sua importância no âmbito da valência de Pré-Escolar a que o estudo é dirigido, teve-se por base dois documentos, em concreto: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010).

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podemos dizer que o nosso projeto se enquadra nos objetivos gerais pedagógicos para esse contexto: (Ministério da Educação, 1997: 15)

a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;*

b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*

e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.*

² Segundo Portugal, G. & Laevers, F. (2010: 21-28), são indicadores de bem-estar emocional a abertura e a receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Já no que diz respeito aos indicadores de implicação, são eles: a concentração, a energia, a complexidade e a criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

Já no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, encontramos orientações que justificam o enquadramento curricular do nosso projeto. Assim, é de salientar a área de Formação Pessoal e Social e a relação desta com um conceito que está na base do nosso enquadramento teórico, a educação para a paz, visto que se explicita nas Orientações Curriculares que se pretende *contribuir para a promoção de atitudes e valores nos alunos que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários* ao mesmo tempo que se possibilita *a interação com diferentes valores e perspetivas*, promovendo-se assim um *contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro*. (Ministério da Educação, 1997: 51-52)

Para além disso e ainda relativamente a esta área de conteúdo, recomenda-se ainda que se fomente a *consciência de diferentes valores, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a incrementar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença*. Ao nível da Educação Pré-Escolar, considera-se ainda importante que as crianças aceitem *a diferença sexual, social e étnica, sendo esta facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas*. (Ministério da Educação, 1997: 54)

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, fica explícito que se pretende que as crianças em idade Pré-Escolar consigam interpretar e tratar a informação, “lendo” assim a realidade e as “imagens”, tomando também consciência do que é a escrita e para que a mesma serve, mesmo não sabendo ler formalmente. Relativamente à dimensão da linguagem oral, o educador deve desempenhar um papel importante, visto que é através das interações com ele, com outras crianças e outros adultos que as capacidades de compreensão e produção linguística se devem alargar, independentemente do domínio que se tem do *português oral*. (Ministério da Educação, 1997: 66) Já no que diz respeito à dimensão da abordagem à escrita, refere-se o quão importante é a emergência do contacto das crianças com a linguagem escrita, apelando-se ao contacto com o livro, instrumento esse fundamental para a fomentação do gosto pela leitura. (Ministério da Educação, 1997: 70)

No entanto, apesar do português ser a língua central de aprendizagem no nosso contexto, não se deve excluir a possibilidade de ser proporcionar o contacto com uma ou mais línguas estrangeiras, ainda mais se estas têm algum sentido para as crianças. No nosso caso específico e como já referimos, considerámos fundamental dialogar com as crianças de forma a tomarmos conhecimento sobre os seus interesses ou contactos com outras línguas estrangeiras, de forma a motivá-las e a aproximá-las de uma realidade plurilingue. Tal como se refere nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997: 73):

A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na Educação Pré-Escolar, sobretudo se esta tem também um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento direto ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo e apesar do presente trabalho ter uma dimensão interdisciplinar, o que lhe confere uma abrangência de vários temas que lhe são inerentes, destacamos em particular a ideia de que se deve *tomar como ponto de partida o que as crianças sabem* para assim formarmos alicerces mais firmes e proporcionar a construção de aprendizagens significativas. (Ministério da Educação, 1997: 80)

Neste sentido, consideramos igualmente relevante citar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas que refere que *o ensino das línguas segundas ou estrangeiras tem, muitas vezes, assumido que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade*, (Conselho da Europa, 2001: 147), uma vez que *um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último, mesmo que só parcialmente*. O que significa que o conhecimento de que o indivíduo é portador influencia em larga escala as suas novas aprendizagens ao nível das línguas. (Conselho da Europa, 2001: 32)

Focando agora a nossa atenção para as Metas de Aprendizagem específicas para o Pré-Escolar, muitas são as metas que ao longo das diferentes áreas se mostram fundamentais para a contextualização curricular do nosso estudo.

Relativamente à área da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio do conhecimento das convenções gráficas, duas metas se mostram relacionadas com a literatura infantil e o contacto com os livros, referindo que se espera que no fim da educação Pré-Escolar a criança saiba que *a escrita e os desenhos transmitem informação* (Meta final 16), assim como conseguirá prever *acontecimentos numa narrativa através das ilustrações* (Meta final 23). Já no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal citamos a Meta final 26 que nos diz que a criança, no fim da educação Pré-Escolar, realizará perguntas e responderá às colocadas, *demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente* e a Meta final 34 que nos informa que *no final da educação Pré-Escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras*.

Na área de formação pessoal e social, no domínio da solidariedade / respeito pela diferença, a Meta final 29 aproxima-se do conceito de educação para a paz, esperando-se que a *criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras*.

Feita esta contextualização curricular, seguidamente apresentamos os objetivos orientadores do projeto de intervenção.

2.3. Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

Precedentemente à divulgação dos objetivos pedagógico-didáticos, considera-se relevante mencionar que o projeto de intervenção foi desenvolvido em díade, tendo em conta que este se associa à Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. O projeto teve como temática central a intercompreensão, que se adotou como abordagem didática para promover articuladamente o desenvolvimento da competência de compreensão oral e da cultura linguística das crianças envolvidas. De referir, no entanto, que apesar deste projeto ter sido desenvolvido em conjunto, um dos membros da díade centrou o seu relatório e estudo na intercompreensão como via de promoção da competência de compreensão oral (no nosso caso), enquanto que o outro se centrou mais especificamente na intercompreensão como via de promoção da competência de cultura linguística.

Posto isto, os objetivos pedagógico-didáticos gerais do projeto comum foram:

- * Desenvolver competências de intercompreensão;
- * Desenvolver a competência plurilingue;
- * Tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas;
- * Desenvolver a competência de compreensão oral;
- * Desenvolver a cultura linguística;
- * Fomentar o respeito e valorização pelas línguas.

Contudo, ao longo da preparação das diferentes sessões para implementação do projeto foram definidos objetivos mais específicos que se pretendiam ver atingidos pelas crianças. Desta forma, segue-se um quadro com os mesmos associados a cada sessão em particular.

Sessões de implementação do projeto	Objetivos específicos	Interdisciplinaridade
<p>Sessão I</p> <p><i>As primeiras descobertas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história “O Pinóquio”; • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Reconhecer que o excerto ouvido da história “Os três porquinhos” em espanhol não pertence à história “O Pinóquio” em italiano; • Identificar as palavras “carpinteiro” em diferentes línguas; • Diferenciar e comparar registos escritos em diferentes línguas; • Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

<p>Sessão II</p> <p><i>Os animais na ponta da língua</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a ideia principal de um determinado excerto ouvido em línguas diferentes; • Identificar os nomes dos animais da história nas diferentes línguas; • Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; • Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Sessão III</p> <p><i>Ao ritmo do ambiente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a alteração da língua ouvida e identificar a mesma; • Compreender a principal mensagem transmitida pela canção; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar as palavras compreendidas durante a audição da canção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

<p>Sessão IV</p> <p><i>Desafios das línguas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar a língua escutada através da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas; • Identificar o nome do animal escutado e fazer a correspondência com a imagem do mesmo; • Comparar registos escritos da mesma palavra em diferentes línguas, encontrando semelhanças e diferenças entre elas; • Compreender a existência de uma palavra intrusa numa frase na sua língua materna; • Identificar a língua e o significado dessa palavra intrusa; • Reconhecer que a frase “Ça a été une grande aventure!” se encontra em francês; • Compreender a informação transmitida através da frase anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Sessão V</p> <p><i>A nossa viagem chegou ao fim</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Sistematizar, num cartaz coletivo, as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Identificar e registar interesses e/ou aprendizagens futuras no âmbito do projeto (registo efetuado pelas estagiárias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

Tabela 1 – Sessões de implementação do projeto e seus objetivos específicos

De seguida, descrever-se-á detalhadamente cada sessão de implementação do projeto de intervenção.

2.4. Organização e descrição das sessões

As crianças em idade Pré-Escolar têm pela sua frente um mundo a descobrir. É uma fase onde se devem promover oportunidades ricas em termos didáticos que fomentem aprendizagens diversificadas e com sentido para as crianças. No entanto, a didática que se tenta adotar neste processo educativo supõe que se integre um elevado grau de ludicidade nas propostas apresentadas às crianças, no sentido de se promover uma maior implicação e prazer na sua realização. Acredita-se que estas atividades serão lembradas mais intensamente.

Neste sentido e uma vez que este projeto se desenvolveu durante o estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2), considerámos fulcral definir um fio condutor que juntasse todas as atividades planificadas em prol de uma sequência didática estruturada e logicamente interligada. Assim, tomámos como ponto de partida os principais temas de interesse das crianças e a sua adequação curricular para a definição de um plano de intervenção. Dentro de um leque variado de temas, definiram-se então os temas orientadores de cada semana que estabeleceram uma lógica entre as diferentes atividades. Desta forma, desenvolveu-se o projeto de intervenção que foi pensado e organizado à luz dessas temáticas.

Como a maioria dos temas sugeridos pelas crianças se tratava de dias “especiais” que repetidamente marcam os nossos anos de vida, pensámos de imediato desenvolver com as crianças um calendário onde estivessem presentes essas datas “especiais”.

Neste sentido e como o dia Mundial da Alimentação iria marcar logo a nossa primeira semana de intervenção (15 a 17 de outubro), a primeira temática abordada no âmbito de PPS A2 foi a da Alimentação. Partimos então da história *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle, o que, por sua vez, nos conduziu à ideia da adoção de uma mascote, a nossa lagartinha que nos convidaria a explorar as diferentes temáticas ao longo das semanas, o que nos remete novamente para o conceito de ludicidade. Desta forma, pudemos tornar mais interessante e motivante a introdução de cada um dos temas. Nesta sequência, optámos por intitular o nosso projeto de intervenção de “A viagem da lagartinha pelo mundo das línguas”.

Tendo por base estas ideias, seguiram-se então duas sessões preparatórias. A primeira, que teve como temática da semana o *Halloween* em que se procurou abordar a sua origem. Temos consciência de que as crianças têm interesse em festejar esta festividade pela diversão em si, mas sem saberem de facto o que está na sua origem. Desta forma, considerámos que esta poderia ser uma das sessões preparatórias do nosso projeto, uma vez que se trataria da abordagem de uma outra cultura e de um outro país.

Já na segunda sessão preparatória, a temática selecionada foi a da Globalização. Seguiu-se então a apresentação de Handa, nome adotado para a criação de uma personagem real de outro país que nos permitisse introduzir o nosso projeto. Sendo que, desta forma, a nossa lagartinha podia contactar com a sua amiga Handa para que esta lhe sugerisse histórias e outros recursos didáticos todas as semanas. Posto isto, seguiu-se também a primeira história “recomendada” por Handa, *A menina sem nome* de Garcia, J. & Pacheco, L. (1980). A pergunta “Porque é que a minha menina era chamada como a “menina sem nome”? permaneceu até ao fim do conto. Na verdade, esta história intitula-se assim porque a menina não entendia o que lhe diziam, pois tinha-se perdido e aquele não era o seu país. Para além disto, num segundo momento desta segunda sessão preparatória, foi explorada uma música tradicional do Gana, o que nos conduziu a um diálogo sobre a importância da aprendizagem de outras línguas e à elaboração de desenhos para representação gráfica e ilustração das diferentes razões apontadas no anterior diálogo, como por exemplo, a receção de estrangeiros no nosso país ou uma simples viagem de lazer.

No entanto, procurámos constantemente ressaltar a ideia de que num país não se fala apenas a língua oficial do mesmo, ou apenas uma língua. Atualmente, num país permanecem várias culturas que dão origem a uma pluralidade de línguas e culturas.

Por fim, importa referir a existência de um álbum fotográfico do grupo. Este surgiu no âmbito mais geral da nossa prática pedagógica, no sentido de criar uma ponte entre as atividades da sala e as famílias, estando aí incluídas todas as sessões que fizeram parte do projeto de intervenção. Seguindo a lógica das temáticas semanais, todas as semanas o álbum recebia mais alguns elementos ilustrativos da semana anterior. Para além desta função ilustrativa, este servia também para dar a conhecer a todos os encarregados de educação das crianças as atividades que faziam parte do dia-a-dia dos seus educandos.

Assim, todas as crianças tinham a oportunidade de levar o álbum para casa para que pudessem partilhar as diferentes vivências com os seus entes mais próximos.

2.4.1. Sessões preparatórias

2.4.1.1. Sessão preparatória I – À descoberta do Halloween

Temática da semana: Dias especiais – *Halloween* – 29 de outubro de 2012

Nesta sessão, realizada na biblioteca do centro educativo e em grande grupo, a educadora iniciou um diálogo com as crianças questionando-as sobre o dia especial da semana em questão, o *Halloween*.

Neste âmbito, a educadora tentou perceber quais os conhecimentos ou ideias prévias das crianças sobre este festejo, colocando questões orientadoras como, “o que é isto do Halloween ou Dia das Bruxas? Terá este nome porquê? O que se faz neste dia?”.

Seguindo esta lógica, a educadora aproveitou também o momento para confrontar as crianças com o surgimento desta data especial, começando por explorar o termo *Halloween*. (“Que palavra é esta? É uma palavra portuguesa? Então onde deverá ter surgido este dia especial?”).

Depois deste momento inicial, e de se dialogar sobre as várias opiniões das crianças, a educadora explicou às crianças a origem do *Halloween*, mostrando uma apresentação em *PowerPoint* (Cf. Figura 1) com algumas imagens e vídeos. Assim, esta serviu para esclarecer dúvidas sobre o que se tinha estado a falar previamente, dando a perceber a cada criança as razões para tal festividade.



Figura 1 – Apresentação em PowerPoint - *Halloween*

Sendo um tema que desperta alguns medos, a educadora aproveitou também para conversar com as crianças sobre isso, recordando a história “A Bruxa Mimi” (Paul, K. & Thomas, V.) que trabalharam no ano anterior, nesta mesma época.

Assim, foi solicitado às crianças que andavam na mesma sala que recordassem e contassem aos restantes colegas essa mesma história (esta falava sobre uma bruxa que não era má, mostrando que não temos sempre que denotar o lado negativo da simbologia da bruxa como estão habituados nas histórias infantis).

Aproveitando então esta ligação com um assunto já trabalhado (medos), a educadora questionou as crianças sobre os vários símbolos característicos do *Halloween*, desmistificando cada um deles (por exemplo, “as máscaras que se usam, que tem pessoas como nós por trás delas e que não precisamos de ter medo”).

Para isso foram dados às crianças alguns desses símbolos (chapéu e nariz de bruxa, máscaras, fantoche de morcego...) para que pudessem ser explorados e conhecidos por elas.

2.4.1.2. Sessão preparatória II – Globalização

Temática da semana: Globalização - 5 e 6 de novembro de 2012

1º Momento: 5 de novembro de 2012

Apresentação de Handa e exploração da história “A menina sem nome”

Após a rotina habitual do acolhimento, seguiu-se a apresentação da Handa, nome adotado para criação de uma personagem real de outro país que nos permitisse introduzir o nosso projeto. Como Handa era da República do Gana, teria de ter alguém intermediário que recebesse as histórias que enviava para as crianças. Assim surge a sua amizade com a lagartinha Sânia que a auxiliava neste processo.



Figura 2 –Handa

Assim, foi apresentada uma fotografia da Handa (Cf. figura 2) e foi lida também uma carta sua enviada às crianças (Cf. figura 4), na qual dizia a sua idade, onde morava, as línguas que falava e contava um pouco sobre si.



Figura 3 – Identificação de Handa

Handa

Depois disto e dando seguimento a esta parte, a educadora propôs ao chefe do dia que fosse buscar o globo terrestre que se encontrava na área da ciência para que, juntos e com o auxílio da educadora, pudessem localizar geograficamente o país e o continente onde morava Handa.

Seguidamente, foi dado a conhecer o livro que a Handa enviou para que a história fosse lida às crianças. Desta forma, foi contada a história “A menina sem nome” (Garcia, J. & Pacheco, M., 1980) (Cf. figura 5) ao mesmo tempo que foram sendo mostradas as ilustrações da mesma.



Figura 5 – Livro “A menina sem nome”

De seguida foram colocadas algumas questões às crianças para que se conseguisse perceber se as mesmas tinham conseguido compreender a informação transmitida oralmente, tais como:

- Qual o título da história?
- Porque é que a menina não tinha nome?
- O que aconteceu à menina?
- Ela percebia tudo o que lhe diziam? Porquê?

2º Momento: 6 de novembro de 2012

Música do Gana e elaboração de desenhos sobre a importância da aprendizagem de novas línguas

Dando início a este segundo momento, a educadora apresentou uma música às crianças, em suporte áudio, retirada do livro: “Volta ao Mundo em 40 Canções” (Gomes, F. & Matos, L., 2005: 65), tratando-se esta de uma música tradicional do Gana, país onde morava a menina Handa apresentada no dia anterior às crianças.

Após a audição da música, procedeu-se a um diálogo em grande grupo sobre o que aquela música representou para as crianças, ou o que sentiram ao ouvi-la.

Sendo uma música desconhecida e noutra língua, a educadora questionou as crianças sobre o que conseguiram compreender, fazendo questões como: “Conseguiram perceber alguma coisa da música? O que é que esta diz? E porque é que é tão difícil conseguirmos perceber esta música? Será que é cantada numa língua diferente da nossa?”.

Neste seguimento, a educadora aproveitou também para introduzir nesta conversa a importância de aprender novas línguas, questionando as crianças sobre isso:

- “Então se nós não conseguimos perceber a música que ouvimos porque está noutra língua, acham importante aprendermos novas línguas?”

- “E será que aprender novas línguas é só importante para ouvir músicas noutras línguas ou existem mais razões importantes? O que vocês acham sobre isso?”.

À medida que as crianças foram respondendo às questões colocadas, exprimindo as suas ideias sobre o que se estava a falar, a educadora foi dando exemplos de outras razões importantes para a aprendizagem de novas línguas, de modo a explorá-las com as crianças.

Uma das razões discutidas para aprender línguas prendeu-se com a necessidade de hoje em dia as pessoas terem que sair do nosso país (emigrar) devido a várias condições, como por exemplo a procura de emprego, irem de férias para outros países, manterem contacto com familiares noutros países, mas também no âmbito de circunstâncias como receberem e comunicarem com pessoas estrangeiras no nosso próprio país.

Após esta troca de ideias, a educadora propôs a elaboração de um desenho sobre o que o grupo esteve a falar. Esta tarefa pretendia que as crianças registassem as razões possíveis que podem levar à aprendizagem de novas línguas, tornando-se também um meio para a educadora ter a percepção do que as crianças conseguiram ou não perceber do tema tratado.

2.4.2. Sessões de implementação do projeto (Cf. Anexo I)

2.4.2.1. Sessão I – *As primeiras descobertas*

Temática da semana: Profissões – 12 de novembro de 2012

Objetivos principais:

- Compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história “O Pinóquio”;
- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Reconhecer que o excerto ouvido da história “Os três porquinhos” em espanhol não pertence à história “O Pinóquio” em italiano;
- Identificar as palavras “carpinteiro” em diferentes línguas;
- Diferenciar e comparar registos escritos em diferentes línguas.

Descrição:

Na sequência do trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido e de na semana anterior termos falado da Globalização e da importância de se aprender novas línguas, uma das principais razões apontadas foi a emigração, pelo facto das pessoas se deslocarem para outros países para trabalhar. Neste sentido, se as pessoas vão trabalhar vão desempenhar funções e, por sua vez, ter uma profissão.

Nesta lógica e sendo um dos aspetos contemplados nas metas de aprendizagem relativas a esta valência, bem como um dos interesses do grupo, foi definida a temática da semana: As profissões.

Assim, dando início à semana e à primeira sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, em grande grupo na área da manta foi, primeiramente, apresentado o livro “O Pinóquio” (Collodi) em italiano (Cf. figura 6).

Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tentou-se, em constante diálogo, perceber as ideias prévias e recuperar conhecimentos das crianças sobre a história através das ilustrações da capa.

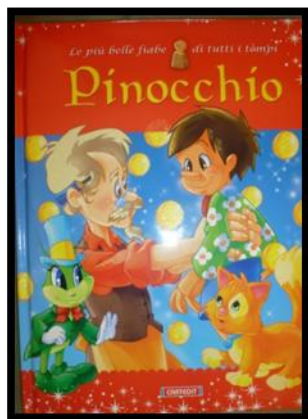


Figura 6 – Livro “O Pinóquio”

Seguidamente, as crianças foram convidadas a ouvir a história em italiano através de um recurso áudio, sendo posteriormente mostradas as ilustrações do livro. Primeiramente escutavam a parte da história e de seguida viam as ilustrações da página correspondente, de forma a que as crianças conseguissem estar concentradas a escutar a narração da história e posteriormente a observar as ilustrações.

De seguida e já numa fase de pós-leitura, foram feitas algumas questões de modo a conseguir explorar a compreensão da história por parte das crianças. Assim, foram colocadas questões, como por exemplo:

- Do que é que a história falava?
- Quais as suas personagens?
- O que aconteceu ao Pinóquio e porquê?

Na sequência deste diálogo, a educadora introduz um acontecimento intruso, colocando uma questão do tipo: “No fim a fada transformou o Gepeto em madeira, não foi?”

Posteriormente, a educadora colocou mais algumas questões de modo a perceber se as crianças conseguiram compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história e o que fizeram para a entender:

- Foi muito difícil perceber a história contada em italiano? Porquê?
- Como fizeram para compreender as palavras?
- Que palavras conseguiram perceber?

Posto isto, apresentou-se, de novo em recurso áudio, um excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol, visto que é uma das línguas mais parecida com a língua materna das crianças. Após esta audição, foram levantadas algumas questões de forma a perceber se as crianças compreenderam que o excerto ouvido não fazia parte da história do Pinóquio:

- Que parte da história do Pinóquio é que acabámos de ouvir?
- O que é que aconteceu antes? E depois?

Perante o surgimento de dúvidas e da vontade das crianças em escutar novamente o excerto, este foi apresentado mais algumas vezes para que as crianças conseguissem compreender o seu conteúdo e, assim, dar resposta às questões colocadas anteriormente.

Depois disto, voltou-se a fomentar um diálogo em torno do excerto ouvido, acrescentando-se algumas questões, como:

- É a história no Pinóquio na mesma? Porquê?
- Esta parte da história apresenta-se na mesma língua ou numa diferente? Qual?

Terminada esta atividade, de modo a introduzir a temática da semana (As profissões), explorou-se a ilustração da primeira página da história questionando as crianças sobre o trabalho do Gepeto (pai do Pinóquio):

- Olhando para a imagem, conseguem identificar o que é que o Gepeto faz?
- O que é que ele leva nas mãos?

- E que nome é que se dá às pessoas que trabalham com madeira e ferramentas para a trabalhar? (Carpinteiro)

- O que é que é isto de se ser carpinteiro? Sendo que a resposta que se pretendia que as crianças dessem era: uma profissão, um trabalho ...

Posteriormente, lançou-se o desafio às crianças de tentarem descobrir no excerto que iam escutar e que dizia respeito à primeira página da história, como se dizia “carpinteiro” em italiano (*Falegname*).

Sendo uma palavra sem qualquer semelhança à palavra correspondente na língua portuguesa, quer a nível do registo escrito quer do oral, as crianças tiveram dificuldade em identificá-la corretamente. Por este motivo, apresentámos então a palavra “carpinteiro” escrita em italiano reproduzindo-a também oralmente, propondo às crianças novamente a audição do excerto para que a conseguissem identificar mais facilmente quando esta surgisse.

Seguidamente e com o objetivo de facilitar a associação da grafia ao som da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas (espanhol, português, italiano, francês, neerlandês e tailandês) (Cf. figura 7) foi feita a exploração das mesmas em suporte escrito em grande grupo. Para tal, começou-se por reproduzir em suporte áudio a palavra “carpinteiro” numa só língua, questionando as crianças sobre a palavra escrita correspondente. Neste sentido, partiu-se da associação dos diferentes fonemas aos seus grafemas, excluindo aos poucos as diferentes opções que não correspondiam à língua em questão, partindo das línguas mais semelhantes e familiares para as crianças às mais distantes. Este processo foi repetido para as diferentes línguas mencionadas. Além disso, à medida que as crianças foram fazendo as diferentes correspondências, procurámos que estas agrupassem as palavras de acordo com a sua semelhança gráfica. Para isso, foram apresentados dois retângulos de cores diferentes: no círculo vermelho as crianças teriam de colocar as palavras mais distintas e no círculo verde as palavras mais semelhantes.



Figura 7 – Palavra “Carpinteiro” em português, espanhol, francês e italiano

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomentou-se um diálogo em grande grupo, através do qual se procurou entender se as crianças se consciencializaram da existência de diferentes línguas, assim como da existência de características sonoras diferentes e semelhantes entre elas.

Para além disso, cada criança preencheu a parte correspondente a esta sessão no seu passaporte individual (Cf. Anexo IV), ilustrando e informando a educadora para a mesma realizar o seu registo escrito de forma a avaliar e apresentar igualmente as dificuldades sentidas durante a atividade.

Posto isto e de modo a dar continuidade à temática da semana, seguiram-se diferentes atividades ao longo da semana, como um diálogo em torno das profissões do quotidiano das crianças e das profissões que as mesmas ambicionam, auxiliando-se este com uma apresentação em *PowerPoint* com imagens relativas às diferentes profissões mais presentes no dia-a-dia das crianças. Nesse seguimento, seguiu-se a elaboração de um desenho individual da profissão que as crianças gostariam de desempenhar no futuro, procedendo-se também à elaboração de um cartaz com os diferentes desenhos. Para além disso, as crianças realizaram o jogo da memória e do dominó com imagens relativas às profissões. Por fim, as crianças ainda tiveram a oportunidade de mimar, tentando representar algumas profissões através do jogo da mímica.

2.4.2.2. Sessão II – *Os animais na ponta da língua*

Temática da semana: Os animais - 19 de novembro de 2012

Objetivos principais:

- Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor;
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos;
- Compreender a ideia principal de um determinado excerto ouvido em línguas diferentes;
- Identificar os nomes dos animais da história nas diferentes línguas;
- Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Descrição:

Seguindo a sequência do trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido e de ter surgido por parte de algumas crianças a dúvida da verdadeira existência de Handa, a menina apresentada já em semanas anteriores, considerámos importante explorar o livro infantil “A surpresa de Handa” de Eileen Browne (2009) (Cf. figura 8), que serviu como ponto de partida para o trabalho a desenvolver durante a semana. Esta história apresenta o quotidiano da menina africana, explorando, ao longo da mesma, diversas frutas e animais. Como as frutas e a questão da alimentação saudável já tinha sido trabalhada por nós, achámos interessante partir para os animais e abordar este assunto, uma vez que também foi uma das temáticas de interesse das crianças.

Além disso, e relativamente ao tema trabalhado na semana anterior - as profissões - as crianças mostraram também muita curiosidade pela profissão de veterinário, sendo um nome desconhecido para elas. Desta forma, conseguimos interligar as duas temáticas, uma vez que esta profissão está inteiramente relacionada com a vida animal.

Assim, tendo como pano de fundo a temática da semana – Os animais - esta segunda sessão, realizada no dia 19 de novembro de 2012, iniciou-se na biblioteca do centro educativo, onde em grande grupo foi apresentada a história “A surpresa de Handa” em português. (Cf. figura 8)

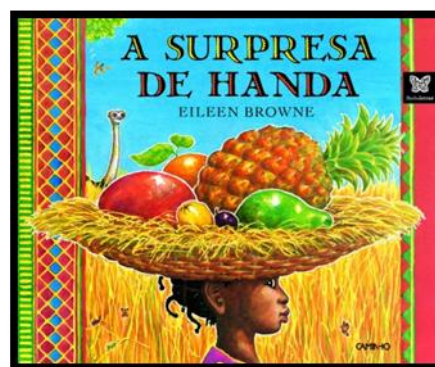


Figura 8 – Livro “A surpresa de Handa”

Como atividade de pré-leitura e de antecipação da história, centrámo-nos em perceber as ideias prévias das crianças sobre a história a partir da exploração da capa, da contracapa e guardas do livro. Nesta exploração, procurou-se chamar a atenção das crianças para muitos dos pormenores presentes na ilustração da capa, que remetem para a personagem principal, a Handa e o seu país e cultura. Para tal, foram feitas algumas questões às crianças, tais como: “Em que Continente viverá Handa?”, “Porquê?”, “Que pormenores vês que nos informam sobre a cultura de Handa?”. Para além disto, foi também explorado o nome do autor (Eileen Browne), tendo em conta a sua origem e biografia. Para tal e partindo da audição do nome do autor, questionaram-se as crianças:

“Este nome é português?”, “É um nome comum em Portugal?”, “De que país será?” (Após esta pergunta, recorreu-se ao globo terrestre para localizar o país em questão – República do Gana).

Após esta atividade de contextualização, iniciou-se a leitura da história “A surpresa de Handa” em português, à qual acrescentámos os nomes dos diferentes animais que surgem nas imagens, uma vez que estes não se encontravam referidos no texto. Posteriormente, seguiu-se um momento de diálogo com as crianças sobre a história escutada. Procurámos trabalhar ao nível da compreensão da história, bem como da interpretação das ilustrações da mesma, colocando questões como: “Quais foram os animais que apareceram na história?”, “Qual foi o primeiro e o último?”, “O que é que os animais foram fazendo ao longo da história?”, “Todos tiraram a mesma fruta?”, “Porque é que cada animal escolheu uma determinada fruta?”, “Como é que as pessoas vivem no país de Handa?”, “Como são feitas a maioria das casas? São como as nossas, de tijolo?”.

Dando depois início à seguinte atividade, as crianças foram divididas em dois grandes grupos. Esta consistiu na audição de vários excertos da história nas diferentes línguas (português, espanhol, italiano e francês) apresentados pela educadora em suporte áudio. Este conjunto de excertos foi apresentado três vezes, existindo sempre uma pausa entre os mesmos. À medida que as crianças foram ouvindo os diferentes excertos e no momento da pausa entre os mesmos, tiveram de os fazer corresponder às diferentes imagens fornecidas e que ilustravam esses mesmos excertos (Cf. figura 9). Em cada grupo existia um adulto responsável por mediar a atividade a desenvolver.



Figura 9 – Ilustrações do livro
“A surpresa de Handa”

Seguidamente, as crianças regressaram às suas mesas de trabalho, para se dar início à atividade seguinte. A educadora explicou às crianças que iriam ouvir os nomes dos diferentes animais presentes na história em diferentes línguas e que tinham de os identificar rodeando a imagem correspondente na ficha de trabalho. Esta ficha era

composta pelas diferentes ilustrações dos animais e encontrava-se dividida em cinco partes, sendo que à medida que iam avançando na atividade o nível de dificuldade aumentava (Cf. Anexo II.I).

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens das crianças e a identificar as suas dificuldades e os seus interesses/gostos, procedeu-se à elaboração de um cartaz coletivo (Cf. Anexo III.I), onde foram registadas as opiniões das crianças, assim como desenhos que as mesmas elaboram para ilustrar a sessão desenvolvida.

Após esta sessão do projeto e de modo a dar continuidade à temática da semana, realizaram-se diversas atividades em torno da temática, tais como a realização de uma ficha de trabalho de matemática em que se pretendia que as crianças contassem o total dos conjuntos de animais. Já no dia seguinte, promoveu-se um diálogo em torno dos diferentes animais da história (A surpresa de Handa) entre outros do conhecimento das crianças. Além disso, explorou-se também um livro “gigante” onde são diferenciados os animais selvagens, domésticos e da quinta, dando seguimento a outra atividade, em que se pretendia que as crianças procurassem os objetos representativos de diferentes animais que estavam espalhados pela sala para que de seguida pudessem agrupá-los segundo os diferentes tipos abordados anteriormente (selvagens, domésticos ou da quinta). Contudo, durante esta procura, as crianças encontraram três animais reais que também tinham sido colocados por nós, de forma a promover o contacto com a vida animal. Posteriormente, com o auxílio da educadora, as crianças elaboraram um cartaz onde se diferenciavam os animais segundo o seu meio, isto é, se seriam animais aquáticos, terrestres ou aéreos. Por fim, no último dia de intervenção da semana, realizou-se o jogo: “O elefante perdeu o seu rabo”, em que se pretendia que num espaço amplo e limitado, as crianças com um colete ou corda colocada nas calças, na parte traseira, tentassem roubar o maior número possível de “rabos de elefante” aos colegas, tentando proteger o seu.

2.4.2.3. Sessão III – *Ao ritmo do ambiente*

Temática da semana: O ambiente - 27 de novembro de 2012

Objetivos principais:

- Reconhecer a alteração da língua ouvida e identificar a mesma;
- Compreender a principal mensagem transmitida pela canção;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Saber o que é o refrão da canção;
- Identificar as palavras compreendidas durante a audição da canção.

Descrição:

Partindo da temática da semana anterior (os animais) e tendo em conta que estes fazem parte da infância da maioria das crianças, surge a importância de abordarmos a temática do Ambiente, nomeadamente da sua preservação. Ao nos descuidarmos com o ambiente, os animais também tendem a sofrer porque também habitam muitos dos espaços que nós, humanos, temos tendência a poluir.

Para além disso, um outro motivo que nos levou a selecionar esta como uma das temáticas a abordar foi o facto de nos termos apercebido que as crianças tinham vários caixotes do lixo (azul, verde e amarelo), embora não fizessem a sua separação. Neste sentido e introduzindo a temática da semana – O ambiente - na terceira sessão do projeto e de forma a recordar a história explorada no dia anterior sobre o ambiente (“A floresta está em perigo!” de Susana Santos³) (Cf. figura 10), começou-se por apresentar às crianças a mesma história, mas agora segmentada em diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano). (Cf. figura 11) Nesta atividade, realizada em grande grupo na manta, pretendeu-se que as crianças conseguissem reconhecer a alteração da língua ouvida. Para tal, as crianças deviam erguer individualmente uma placa disponibilizada para o efeito (Cf. figura 12).

³ Santos, S. (2012). Educação para a diversidade no pré-escolar – saber (con) viver. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

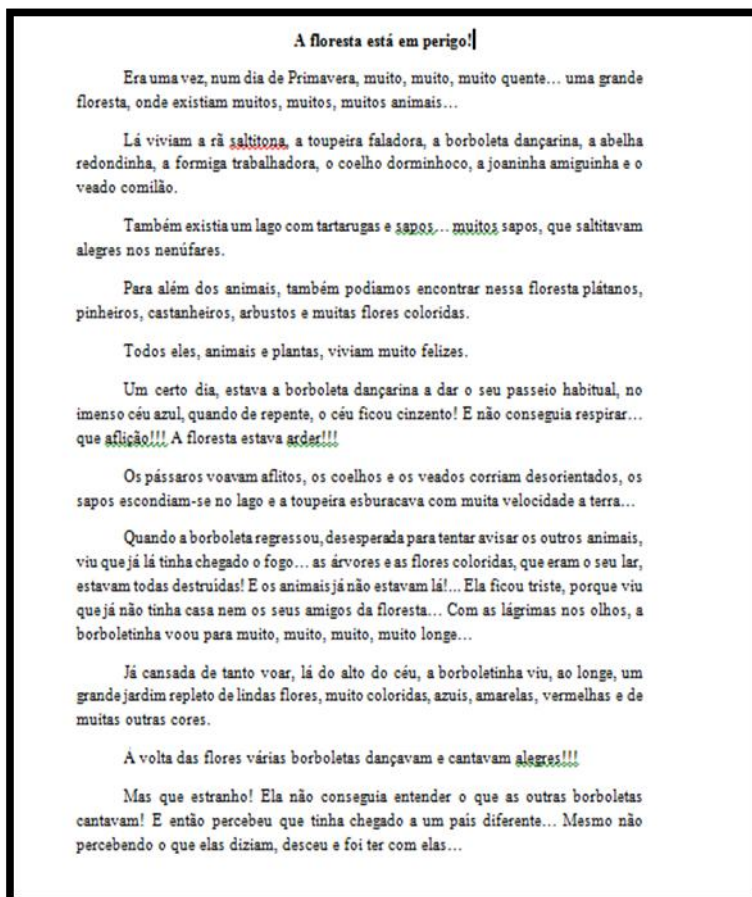


Figura 10 – História “A floresta está em perigo!”

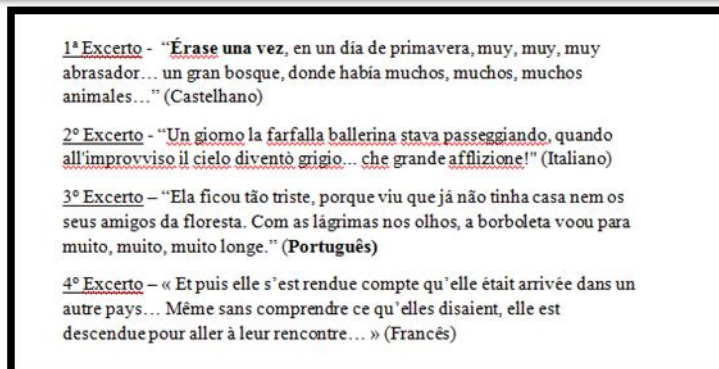


Figura 11 – História “A floresta está em perigo!” resumida e segmentada nas diferentes línguas



Figura 12 – Placas identificativas do código de cores

Já numa fase posterior e tendo em conta que o reconhecimento da alteração da língua já tinha sido realizado, pretendeu-se que as crianças conseguissem identificar a língua de cada excerto da história escutado. Assim, cada excerto foi escutado novamente. Para isso, as crianças dirigiram-se para as mesas de trabalho onde cada criança pôde encontrar a sua ficha de trabalho para a realização da atividade. Através dessa ficha as crianças tiveram que identificar e assinalar na ficha a língua escutada através do código de cores já trabalhado na semana anterior (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo), conforme se pode ver no anexo II.II

Seguidamente e novamente na manta, foi proposta a audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar⁴) (Cf. figura 13) relacionada com a temática da proteção do ambiente, com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida através de palavras que fossem identificando/compreendendo. De modo a auxiliar as crianças nesta atividade de escuta, antes da audição, explicou-se às crianças o que iriam ouvir, colocando também duas questões de forma a orientar a escuta das crianças:

- O que devemos proteger e cuidar? (O planeta)
- O que devemos cuidar para proteger o ambiente? (Rios, mares, bosques ...)

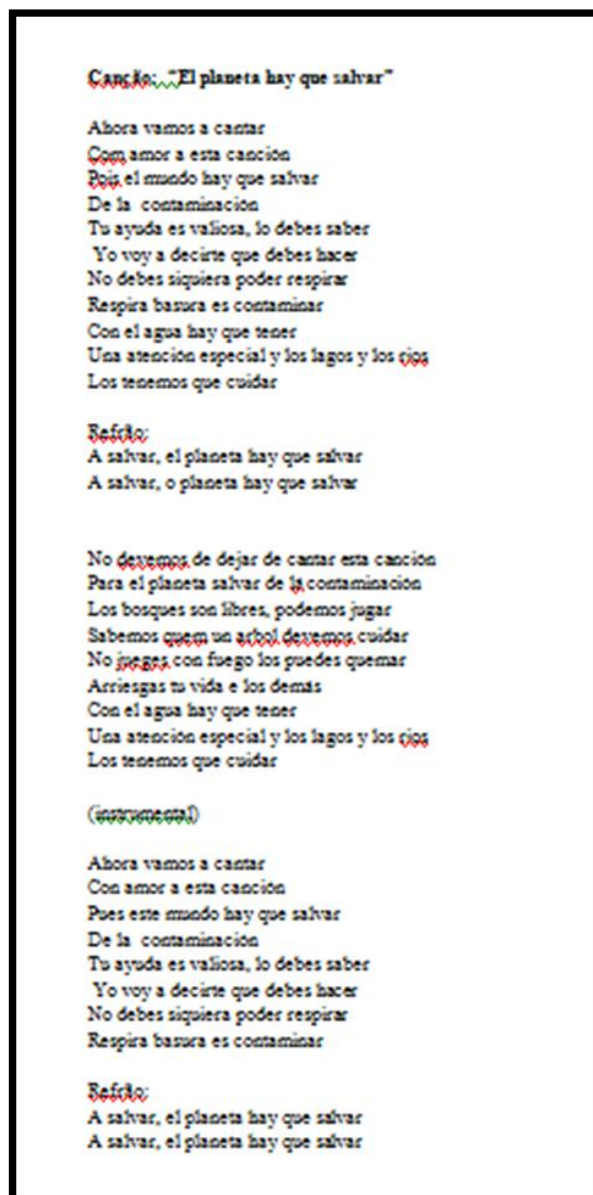


Figura 13 – Canção em espanhol “El planeta hay que salvar”

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg&feature=related>

Além disso, antes da audição da canção, procurou-se proporcionar um contexto para a compreensão do seu conteúdo através da exploração do título que foi apresentado em suporte escrito. (Cf. figura 14) Visto que as crianças não conseguem ler, o título foi explorado com a ajuda da educadora, na tentativa de antecipar o conteúdo da canção. Apresentou-se também, ao mesmo tempo, o título da canção em português (Cf. figura 15) para que as crianças comparassem e encontrassem semelhanças e diferenças entre os dois.

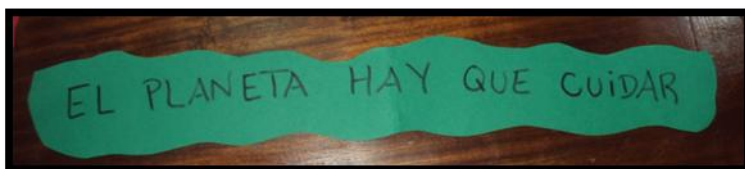


Figura 14 – Título da canção em espanhol

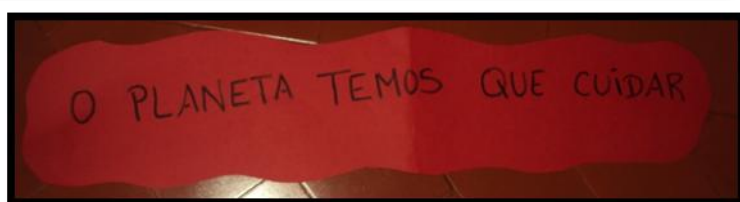


Figura 15 – Título da canção em português

Posto isto, ouviu-se uma primeira vez a canção e questionou-se as crianças sobre o que perceberam da mesma. Este procedimento repetiu-se uma segunda vez. Depois destas duas audições e ao longo das intervenções das crianças, passaram-se novamente algumas partes da canção, de modo a que as crianças pudessem confirmar ou repensar as suas ideias/hipóteses. Também aqui e quando as crianças não conseguiam perceber algo, solicitava-se às crianças que identificassem determinadas palavras que considerávamos mais semelhantes, como por exemplo, árvore e contaminação. Nestes casos, reproduziu-se novamente o trecho da canção onde essas palavras surgiam para que as crianças se apercebessem da sua presença.

Seguidamente, questionou-se as crianças sobre o que para elas seria um refrão ou se já tinham ouvido falar nisso. Assim, propôs-se mais uma vez a audição da canção, para que as crianças conseguissem identificar o refrão da mesma. Depois desta identificação, explorou-se as frases que compunham o refrão, tentando perceber o seu significado e a mensagem que era transmitida. Para isto, foi apresentado o refrão em espanhol em suporte escrito.

Posteriormente e continuando esta exploração, apresentou-se o refrão em italiano. Neste caso, as palavras do refrão encontravam-se desordenadas. Procurou-se que as crianças conseguissem implicitamente encontrar semelhanças e diferenças entre as

diferentes línguas, sendo que a atividade consistia na ordenação das palavras em italiano tendo por base o refrão original em espanhol.

De seguida e tendo em conta a motivação e o entusiasmo das crianças, sugeriu-se a memorização e reprodução do refrão já explorado. Assim, reproduziu-se algumas vezes o refrão da canção para que as crianças acompanhassem o mesmo a cantar, dando posteriormente oportunidade às crianças de o cantarem sem auxílio do suporte áudio. Assim que a proposta foi lançada de imediato se evidenciaram sinais claros de bem-estar e implicação em relação à atividade.

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomentou-se um diálogo em grande grupo, através do qual se procurou entender quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças durante a realização das atividades.

Seguiu-se o preenchimento do passaporte individual no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças a pudessem avaliar. Para este registo foram feitas algumas questões às crianças de forma a sistematizar as suas ideias, tendo estas sido registadas pela educadora.

Relativamente à forma como foi dada continuidade à temática ao longo da semana e uma vez que a sessão de implementação do projeto descrita anteriormente foi realizada no segundo dia da semana, procurou-se introduzir a temática da semana no dia anterior. Como tal, começou-se por explorar a história “A floresta está em perigo” de Susana Santos (2012). De seguida, visionou-se um vídeo alusivo à temática, denominado “Um plano para salvar o planeta.”. Posteriormente, fomentou-se um diálogo em torno da política dos cinco R’s, da separação do lixo, da reciclagem, entre outros, seguindo-se também o visionamento de dois vídeos sobre os temas anteriores.

Já após a sessão de implementação do projeto, seguiu-se o preenchimento de um compromisso individual para a proteção do ambiente, assim como dos passaportes individuais. Além destas atividades, realizou-se também a separação do lixo resultante do lanche das crianças na sala e seu respetivo depósito nos ecopontos localizados no exterior do edifício. Por fim, no último dia de intervenção da semana, realizou-se o tradicional jogo das cadeiras “As cores a saber”, com uma pequena alteração. As crianças que fossem eliminadas, teriam de saber qual a cor da fita que se encontrava na cadeira onde se supostamente se iriam sentar e fazer a correspondência ao ecoponto da mesma cor, tendo também que enunciar alguns exemplos de objetos que podemos colocar no mesmo.

2.4.2.4. Sessão IV - *Desafios das línguas*

Temática da semana: O Natal está a chegar – 3 de dezembro de 2012

Objetivos principais:

- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Identificar a língua escutada através da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas;
- Identificar o nome do animal escutado e fazer a correspondência com a imagem do mesmo;
- Comparar registos escritos da mesma palavra em diferentes línguas, encontrando semelhanças e diferenças entre elas;
- Compreender a existência de uma palavra intrusa numa frase na sua língua materna;
- Identificar a língua e o significado dessa palavra intrusa;
- Reconhecer que a frase “Ça a été une grande aventure!” se encontra em francês;
- Compreender a informação transmitida através da frase anterior.

Descrição:

Antes de dar início à descrição da sessão, consideramos oportuno explicitar tornar clara a razão pela qual foi escolhida esta temática para a semana em causa. Uma vez que o mês de Dezembro se iniciara e o Natal se aproximara, as crianças começam a ficar empolgadas pelas decorações de Natal e por tudo o que rodeia esta época festiva.

Assim, no dia 3 de dezembro de 2012, desenvolvemos mais uma sessão, que tinha como principal objetivo a sistematização das aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto. Assim, começou-se por explicar às crianças que esta seria uma das últimas sessões desta aventura e que envolveria diferentes atividades. Foi explicitado que esta iria decorrer em moldes diferentes do habitual, visto que existiriam três postos diferentes na sala, tendo cada um atividades específicas. Assim, em cada um deles, e de forma a rentabilizar os recursos humanos existentes na sala, estava um adulto a orientar e a supervisionar as atividades a desenvolver. Neste sentido, as crianças foram divididas em três grupos, cada um com 8/9 elementos que passariam por todos os postos, assim que finalizassem as atividades a realizar em cada um deles.

Num primeiro posto, e sendo este mais direcionado para o projeto das línguas, existiam quatro caixas, cada uma delas com um desafio diferente.

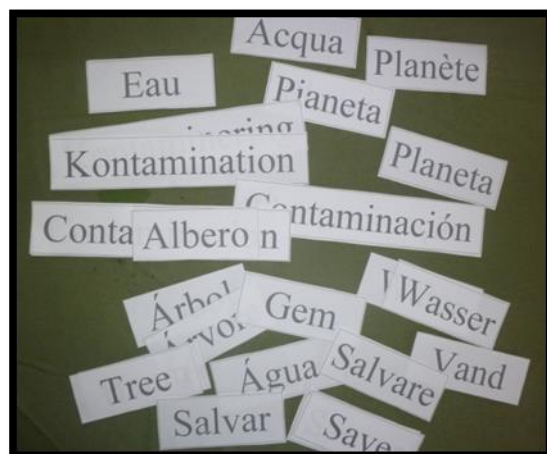
Na primeira caixa, o desafio estava relacionado com a temática das profissões: as crianças ouviram a palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano). Desta forma, e inicialmente, a palavra foi escutada duas vezes para que as crianças pudessem reconhecer mais facilmente a língua em questão. Seguidamente, a palavra foi escutada mais uma vez para que então, após essa terceira audição, as crianças identificassem a língua correspondente, levantando individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado. Assim, e se, por exemplo, tivessem escutado a palavra “carpinteiro” em espanhol (*carpintero*) teriam de erguer a placa de cor verde.

Na segunda caixa o desafio relacionou-se com a temática dos animais. Nesta atividade, as crianças foram desafiadas a escutar o nome dos diferentes animais (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra) da história “A surpresa de Handa” explorada na sessão II, tendo que selecionar a imagem que ilustrava cada um desses animais de um conjunto de imagens espalhadas pela mesa (Cf. figura 16). Deste modo, reproduziu-se nome a nome para que cada uma das crianças do grupo tivesse oportunidade de fazer a correspondência entre o nome escutado e a imagem, confrontando a sua resposta com a opinião dos restantes elementos do seu grupo.



Figura 16 – Imagens dos animais

Figura 17 – Palavras pertencentes à canção “El planeta hay que salvar”



Na terceira caixa o desafio esteve relacionado com a temática do ambiente. Neste sentido, as crianças tinham à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à canção explorada numa das sessões “El planeta hay que salvar”, sendo estas: “planeta”, “contaminação”, “salvar”, “árvore” e “água” (Cf. figura 17) nas diferentes línguas trabalhadas durante o projeto, tendo também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês. Esta atividade tinha como objetivo o facto de as crianças compararem e encontrarem semelhanças e diferenças entre as diferentes palavras, de forma a conseguirem agrupar a mesma palavra nas diferentes línguas.

Na última caixa e de forma a concluir as atividades deste posto, foi lida a frase “Esta *voyage* da lagartinha pelo mundo das línguas chegou ao fim” para que as crianças conseguissem identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado. Para além disto, foi também escutada uma frase em francês (*Ça a été une grande aventure!* / Foi uma grande aventura!) para que as crianças a tentassem traduzir, identificando também a língua em que esta se encontrava.

Já nos dois restantes postos, encontrava-se, em cada um deles, dois jogos alusivos às diferentes temáticas já exploradas e que já tinham sido também explorados anteriormente, sendo na sua maioria jogos já conhecidos das crianças (jogo da memória do *Halloween* (Cf. figura 18), jogo da Memória (Cf. figura 19) e dominó das profissões (Cf. figura 20) e jogo da separação do lixo (Cf. figura 21). No que diz respeito ao jogo da separação do lixo, as crianças foram confrontadas com várias imagens de diferentes tipos de lixo, tendo que as fazer corresponder às diferentes imagens dos diversos ecopontos (verde, amarelo, azul, preto, vermelho e “rolhinhas”).



Figura 18 – Jogo da memória do *Halloween*

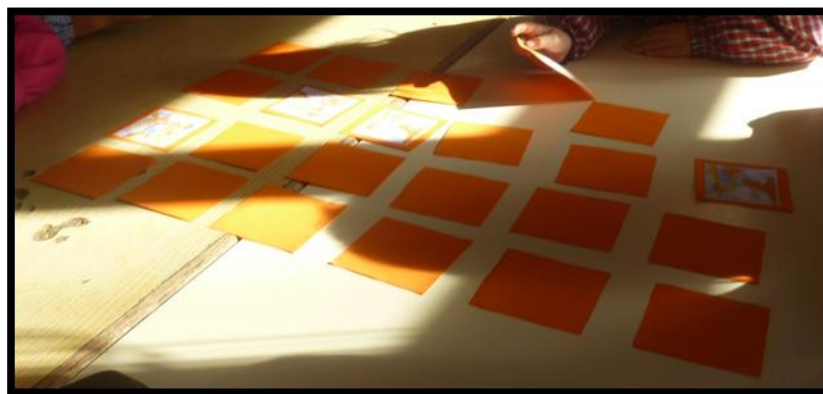


Figura 19 – Jogo da memória das profissões



Figura 20 – Dominó das profissões



Figura 21 – Jogo da separação do lixo

Posteriormente a esta sessão e no sentido de promover a temática da semana, começámos por explorar o conto “O pinheiro de Natal” retirado do livro “A magia do Natal – 25 canções e contos de natal”. De seguida, elaborou-se a carta ao Pai Natal para posteriormente se proceder à sua entrega no posto de correios local. Além disso e recordando a temática da semana anterior, o Ambiente, realizou-se a decoração de uns pinheiros de Natal com materiais reutilizados para decoração da sala e disponibilizou-se às crianças um conjunto de imagens alusivas à época para sua posterior decoração em família.

Objetivos principais:

- Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões;
- Sistematizar, num cartaz coletivo, as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões;
- Identificar e registar interesses e/ou aprendizagens futuras das crianças no âmbito do projeto (registo realizado pela educadora).

Descrição:

No que diz respeito à última sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada de “A nossa viagem chegou ao fim”, esta teve como principais objetivos refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões, identificando também possíveis interesses das crianças para futuras atividades no âmbito do mesmo, no caso deste ter continuidade após o fim da nossa PPS.

Neste sentido, e em grande grupo na manta, começámos por informar as crianças de que nós, estagiárias, não iríamos desenvolver mais nenhuma atividade em torno das línguas, sendo portanto a nossa última sessão do projeto. Posto isto, sentimos algum desanimo por parte de algumas crianças, pois também tomaram a consciência de que se aproximava uma despedida. Além disso, tornou-se também importante alertá-las para o facto desta última sessão ser um pouco diferente do habitual, não tendo nenhuma atividade específica relacionada com as línguas, sendo apenas destinada ao diálogo sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, o que foi mais difícil e o que gostariam de aprender futuramente, caso o projeto continuasse.

Assim, foram colocadas algumas questões orientadoras do diálogo, como por exemplo:

- Depois de todas as sessões que já realizámos, qual foi a que gostaram mais? Porquê?
- O que aprenderam nesta viagem da lagartinha pelo mundo das línguas?

- O que foi mais difícil para vocês?
- E caso o projeto continuasse, o que vocês gostariam de aprender mais?
- Gostavam de contactar com outras línguas diferentes? Quais? Porquê?
- (...)

À medida que as crianças iam respondendo às questões, dando a sua opinião, foram-se tomando algumas anotações sobre as respostas dadas.

No entanto, e sendo impossível registar todas elas ao mesmo tempo, após este momento de diálogo e partilha de ideias e opiniões, cada criança foi chamada individualmente de forma a que ficasse devidamente registada a sua opinião, tendo sido depois assinada pela própria, num cartaz coletivo (Cf. Anexo III.II).

Para além disto e para que não se tornasse num momento cansativo levando à dispersão das crianças, demos a oportunidade destas brincarem pela sala livremente, à medida que uma a uma iam sendo chamadas para a realização do tal registo.

2.5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Após a apresentação do projeto implementado, segue-se agora uma explicação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados selecionados para a concretização do nosso estudo, sendo que estas são: as fichas realizadas individualmente pelas crianças e os *posters* coletivos, os passaportes individuais, a observação direta e a videogravação das sessões, as nossas reflexões individuais semanais e o álbum fotográfico.

2.5.1. Fichas individuais e *posters* coletivos realizados pelas crianças

De modo a recolhermos dados para análise e reflexão socorremo-nos de trabalhos realizados pelas crianças. Recolhemos assim, duas fichas de trabalho individuais e dois *posters* coletivos elaborados com o nosso apoio, onde se registaram opiniões e ideias das crianças.

Em concreto, numa das fichas, realizada na semana dedicada à temática dos animais, as crianças tiveram que assinalar a imagem do animal correspondente ao nome escutado numa determinada língua. (Cf. Anexo II.I) Já o cartaz coletivo (Cf. Anexo III.I) realizado nessa mesma sessão, pretendia conhecer quais as maiores dificuldades das crianças e o que gostaram mais.

Outra ficha de trabalho (Cf. Anexo II.II) foi recolhida na terceira sessão e pretendia que as crianças fizessem corresponder ao nome escutado a língua questão através do código de cores já trabalhado.

O outro cartaz coletivo (Cf. Anexo III.II) visava sistematizar as aprendizagens das crianças, obtendo *feedback* geral sobre as suas maiores dificuldades, o que gostariam de aprender futuramente, o que aprenderam e o que gostaram mais/menos de aprender ao longo de todas as sessões de implementação do projeto.

2.5.2. Passaportes individuais

No que diz respeito aos passaportes individuais (Cf. Anexo IV), procedemos à sua elaboração com o objetivo das crianças poderem expressar a sua opinião e avaliar qualitativamente cada atividade/sessão, manifestando-se também sobre as suas aprendizagens.

Cada passaporte era composto por várias páginas e procurava dar conta de todas as atividades no âmbito da nossa PPS. Cada uma das páginas estava dividida em duas partes, correspondendo cada uma a atividades/sessões diferentes. Cada parte continha então um espaço com uma imagem ilustrativa da atividade a avaliar, um outro espaço dedicado à ilustração da sessão, quer através de um desenho ou do registo da sua opinião sobre a mesma (realizado pela educadora) e, por fim, um espaço com três “smiles”, um triste para colorir a vermelho, um apático para colorir a amarelo e um feliz para colorir a verde. Assim, dependendo da avaliação qualitativa que as crianças fizessem da atividade, coloriam o “smile” que mais se adequava à sua opinião. Desta forma, pudemos analisar todas as sessões, tendo em conta a opinião das crianças e os seus desenhos que de alguma forma ilustram o que para elas foi mais representativo na sessão.

2.5.3. Observação direta e videogravação das sessões

Tendo em conta as circunstâncias deste nosso estudo, isto é, do facto da metodologia do mesmo ser do tipo investigação-ação, considerámos que uma das nossas principais técnicas e instrumento de recolha de dados seria a observação direta e a videogravação das sessões de implementação do projeto.

Relativamente à observação realizada e segundo a perspetiva de Pardal e Correia (1995: 50), reconhecemos que o tipo de observação direta mais adequado para a nossa situação era a observação direta participante, visto que não desempenhámos somente o papel de mero espectador, encontrando-nos inteiramente integradas no contexto e sendo um dos principais intervenientes da intervenção.

No entanto, a imprevisibilidade do momento faz com que não consigamos captar toda a informação necessária. Como tal, o observador dispõe de alguns meios para auxiliar o registo da sua observação, o que nos levou a recorrer às notas de campo e à máquina fotográfica quer para registar fotograficamente, quer para videogravar as sessões, de forma a registar de uma forma mais precisa e rigorosa todas as situações de intervenção (Pardal e Correia, 1995: 51).

2.5.4. Reflexões individuais semanais

Tratando-se de uma investigação-ação e sendo nosso objetivo avaliar o projeto desenvolvido e refletir sobre o contributo do mesmo para a nossa aprendizagem profissional, considerámos importante integrar as reflexões semanais (Cf. Anexo V) como instrumentos de recolha de dados, uma vez que as mesmas fizeram parte deste nosso percurso.

Tal como foi referido anteriormente, as notas de campo foram muito importantes para registar alguns acontecimentos que iam emergindo da prática. No entanto, as reflexões escritas semanais realizadas no âmbito da Unidade Curricular de PPS permitiram-nos elaborar um registo mais refletido, profundo e fundamentado teoricamente, sempre que possível. Desta forma, estas reflexões sistemáticas são assumidas como dados para nos auxiliar a analisar a nossa ação e a chegar a algumas considerações finais sobre a mesma no âmbito do presente relatório.

2.5.5. Álbum fotográfico

Desde o início do nosso estágio que tivemos como um dos nossos objetivos o estabelecimento de contacto com os encarregados de educação das crianças, isto porque a comunicação entre os diferentes intervenientes que têm um papel ativo na educação das crianças é muito importante. Por um lado, a família gosta de conhecer o dia-a-dia das suas

crianças e, por outro, é agradável, para todo o educador, receber algum *feedback* dos encarregados de educação, visto que são os primeiros responsáveis pela criança e não há quem a conheça melhor. Além disso, segundo as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar, um dos objetivos da educação Pré-Escolar é *incentivar a participação das famílias no processo educativo e esclarecer relações de efetiva colaboração com a comunidade* (Ministério da Educação, 1997: 22).

Deste modo, fomos, desde início, construindo um álbum de fotografias (Cf. Anexo VI) para que as crianças o pudessem levar para casa e assim os encarregados de educação tomarem conhecimento de todas as atividades realizadas no âmbito de PPS, o que, ao longo do tempo, se tornou uma mais-valia na comunicação entre nós e a família das crianças.

Deste modo e como o álbum tinha um espaço destinado ao registo das opiniões e sugestões dos encarregados de educação, considerámos importante incluir este como um dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que conseguimos recolher diferentes análises acerca do trabalho desenvolvido.

Notas conclusivas

Tendo feito a apresentação do projeto desenvolvido e da metodologia de investigação que enquadra o presente trabalho, passamos, no capítulo seguinte, à apresentação e análise dos dados recolhidos durante as diferentes intervenções de implementação do projeto.

Capítulo IV

**Apresentação e análise dos dados
recolhidos**

Introdução

Após a descrição da perspectiva metodológica abraçada e do projeto de intervenção desenvolvido, passaremos agora à apresentação e análise dos resultados obtidos pela implementação do nosso projeto de investigação.

Deste modo, apresentaremos, numa primeira parte, a metodologia de análise de dados que nos orientou na concretização desta investigação. Além disso, evidenciamos também as categorias e subcategorias de análise que foram criadas para este estudo.

De seguida, proceder-se-á à análise e discussão dos dados recolhidos, tendo por base as categorias e subcategorias já seleccionadas. Assim, ao longo desta recorreremos a todos os dados considerados importantes para a nossa reflexão, decorrentes das videogravações das sessões e dos trabalhos realizados pelas crianças.

Por último, exibimos uma síntese dos resultados obtidos, tendo como referência a nossa questão de investigação: *Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da competência de compreensão oral das crianças?*

1. Metodologia de análise dos dados

De modo a dar início a este capítulo, nesta parte evidenciaremos a metodologia de análise de dados selecionada para este estudo, focando primeiramente a análise de conteúdo e, posteriormente, descrevendo os instrumentos de análise de dados, ou seja, as categorias de análise.

1.1. Análise do conteúdo

Tendo em consideração as características específicas do presente trabalho, apostou-se na análise de conteúdo como a técnica mais adequada para a análise dos dados recolhidos. Segundo a perspectiva de Carmo & Ferreira (1998: 259), pode-se afirmar que esta técnica diz respeito à descrição dos dados recolhidos e à posterior análise dos mesmos. Análise esta que tem por base as inferências realizadas pelo autor da investigação que levam a um melhor entendimento do objeto de estudo em questão.

Já para Bardin (1991: 38) e Pardal & Correia (1995: 72), a análise de conteúdo é entendida como uma técnica de investigação de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com o objetivo de tornar viável os resultados obtidos.

Neste sentido, importa assim destacar a função exploratória e interrogatória que caracteriza a análise do conteúdo da comunicação e que antecede a sua divulgação, uma vez que após a recolha e descrição dos dados recolhidos é importante que se trate de encontrar explicação e resposta às questões de investigação enunciadas no início da mesma. Para além disso, importa realçar o facto do termo comunicação nesta parte dizer respeito aos diferentes dados recolhidos ao longo da implementação do projeto de investigação para posterior interpretação.

Tendo em conta esta explicitação e tomando por base a perspectiva de Bardin (1977: 94) no que concerne à técnica de análise de dados, considerámos importante seguir três fases que dizem respeito a diferentes momentos deste processo de análise de conteúdo. Assim, num primeiro momento, ou mais concretamente na fase de pré-análise, começámos pela seleção dos recursos passíveis de nos fornecerem dados importantes, nomeadamente

as videogravações das sessões, entre outros trabalhos realizados pelas crianças. Nesta fase, salienta-se a importância de se formularem hipóteses de análise em função dos objetivos que orientam a análise.

Posteriormente, seguiu-se a fase exploratória dos dados recolhidos, na qual se analisaram mais pormenorizadamente elementos dados selecionados a fim de se formularem resultados substanciais e procurar dar resposta às questões de investigação. Por fim, já num último momento, passou-se pela fase de tratamento e interpretação dos resultados obtidos, de forma a serem validados e significativos para o estudo em causa.

Para além disto, esta autora acrescenta ainda que se a seleção e descrição dos dados recolhidos é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última, a inferência é o passo que possibilita a ligação entre as duas, uma vez que esta é interpretada como deduções lógicas que se realizam com base em conhecimentos e experiências anteriores que permitem ao investigador antecipar e validar resultados (Bardin, 1991: 39-42).

Por outro lado, também considerámos relevante a perspetiva de Pardal & Correia (1995: 73), daí que também nela nos tenhamos baseado para a concretização da análise de conteúdo. Assim, num primeiro momento, foram selecionadas as categorias de análise, indo ao encontro dos dados obtidos na investigação. De seguida, e com base na leitura dos dados, construímos as subcategorias e identificámos unidades de análise importantes, sendo que estas duas primeiras fases implicaram alguma fundamentação teórica que sustentasse a investigação. Já num terceiro momento, distribuíram-se as mesmas unidades de análise pelas (sub) categorias selecionadas e, por fim, passou-se à análise dos dados e ao tratamento dos resultados obtidos.

Posto isto e para se compreenda melhor o que os autores referem de categorias de análise, a categorização é entendida por Bardin (1977: 118) como uma operação de classificação dos elementos constituintes de um conjunto que é formado com base em critérios pré-definidos. Classificar os diferentes elementos em categorias implica assim uma análise a cada um deles a fim de se ver o que têm em comum uns com os outros. Assim, este processo de categorização incide em duas etapas, sendo elas o inventário em que se diferenciam os diferentes elementos e a classificação em que se distribuem os

diferentes elementos pelas diferentes categorias tentando obter uma certa organização (Bardin, 1977: 119).

1.2. Instrumentos de análise de dados: categorias de análise

Posto isto e com base em toda a informação reunida, considerou-se fulcral constituir diferentes categorias e subcategorias de modo a tornar o processo de análise mais perceptível e organizado.

Neste sentido, no que diz respeito às categorias selecionadas, estas foram eleitas tendo por base o conceito de competência de compreensão oral (Pinto, 1988; Chapman, 1974; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997 e Anderson & Lynch, 1988) e a dimensão socioafetiva, de que fazem parte atitudes e valores face à diversidade linguística, vista como uma base que sustenta uma educação intercultural e à qual se atribui grande importância nesta fase de Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997: 52). Já no que diz respeito às subcategorias, as mesmas tiveram definição somente após uma análise exploratória dos dados recolhidos das transcrições das videogravações das sessões e dos trabalhos realizados pelas crianças. Para além disso e ainda relativamente a este aspeto, foi fundamental o contributo de diversos autores, como Baqué & Estrada (2006), Cortes (s/d), Cyr (1996) e Oxford (2011), que nos auxiliaram na identificação de estratégias de compreensão oral a partir das quais pudemos olhar para os dados, encaminhando-nos na definição das diferentes subcategorias que dizem respeito à primeira dimensão categorial.

Ainda neste seguimento, é imprescindível mencionar que as diferentes categorias e subcategorias foram selecionadas com o propósito de atenderem aos objetivos de investigação do presente trabalho. São eles:

- * Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística;
- * Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto Pré-Escolar;
- * Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da competência de compreensão oral das crianças;

- * Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa PPS e a nossa aprendizagem profissional.

Posto isto e de forma a irmos ao encontro do que foi anteriormente enunciado, o seguinte quadro explicita as diferentes categorias e subcategorias selecionadas.

Categorias	Subcategorias
1. Competência de compreensão oral	• Compreensão da informação transmitida oralmente
	• Reconhecimento da alteração da língua escutada e sua identificação
	• Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas escutadas
2. Dimensão socioafetiva	• Abertura, receptividade e curiosidade em relação a novas línguas
	• Implicação e bem-estar nas diferentes atividades

Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise

Relativamente à primeira categoria, que diz respeito à competência de compreensão oral, tal como refere Almeida Filho (2007, cit. por Gondim, 2008: 32), esta é vista como uma competência-chave para o entendimento entre falantes de línguas diferentes e sem essa mesma compreensão a integração num fluxo de comunicação torna-se deveras improvável.

Neste sentido, à luz dos nossos objetivos de investigação, é fulcral que se averigue o contributo das diferentes sessões no âmbito da competência de compreensão oral do público-alvo do nosso projeto. Com efeito, sabe-se da importância de, em contexto do Pré-Escolar, as crianças aprenderem a saber ouvir e a serem estimuladas a “ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem apoio de imagens” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008: 36). Tendo em mente que a compreensão oral implica a capacidade para atribuir significado a enunciados orais, envolvendo a receção e reconhecimento dos

enunciados, a descodificação e interpretação das mensagens (Ministério da Educação, 2009), elegeram-se como subcategorias: a compreensão da informação transmitida oralmente; o reconhecimento da alteração da língua escutada (discriminação auditiva) e sua identificação, e o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas escutadas que pressupõe a capacidade de comparação e de transferência de conhecimento entre a língua materna e a língua estrangeira em causa (Cyr, 1996). Assim, a esta categoria cabe implicitamente a análise das manifestações demonstradas pelas crianças que poderão evidenciar a possível aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente a nível lexical e a capacidade de mobilização de conhecimentos já anteriormente construídos em novos processos de compreensão oral de línguas formalmente não aprendidas.

Já em relação à segunda categoria distinguida, a dimensão socioafetiva, tal como referido anteriormente, ocupa-se com a vertente das atitudes que se tomam como fundamentais para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e pluricultural. De facto, para que esta dimensão seja promovida é crucial que se fomente atitudes de abertura, receptividade e curiosidade em relação a novas línguas. Para além disso, é também nesta categoria que se pretende analisar a implicação e o bem-estar nas diferentes atividades, o que subentende a análise da postura, do empenho, da concentração, do envolvimento e da energia, por um lado, e da alegria, autoconfiança e tranquilidade, por outro (Portugal & Laevers, 2010: 19).

2. Análise e discussão dos resultados

Pretendendo dar seguimento à análise e discussão dos resultados, centrar-nos-emos, primeiramente, sobre a categoria “Competência de compreensão oral” e, posteriormente, sobre a dimensão socioafetiva, de forma a que, numa última fase, se possa proceder a uma síntese dos resultados. Frisamos ainda que, tendo em conta os dados recolhidos ao longo das cinco sessões realizadas no âmbito deste projeto, no que diz respeito às videograções das sessões, iremos identificar os episódios mais consideráveis em relação a cada uma das subcategorias. Ademais, a análise no âmbito de algumas das subcategorias poderá ser reforçada através de dados retirados de outros instrumentos de tratamento de dados, como as fichas e os passaportes individuais e os posters coletivos, trabalhos estes realizados pelas crianças.

2.1. Competência de Compreensão oral

Relativamente à primeira subcategoria denominada por *Compreensão da informação transmitida oralmente*, devemos mencionar que nos estamos a referir a todos os dados que nos possibilitem reconhecer se as crianças conseguiram compreender a informação transmitida oralmente em línguas diferentes da sua língua materna.

Neste sentido, na primeira sessão, intitulada por *As primeiras descobertas* (Cf. Anexo I), encontramos diferentes episódios que nos permitem depreender a compreensão por parte das crianças relativamente ao que foi escutado nas diferentes línguas estrangeiras.

O primeiro episódio situa-se num dos primeiros momentos da sessão, mais propriamente, no diálogo em torno da história do Pinóquio (Cf. figura 6) que foi reproduzida em suporte áudio.

Episódio 1

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a audição da história do Pinóquio em italiano, as educadoras estagiárias fomentam um diálogo, com o objetivo de verificar a compreensão da informação transmitida.

(...)

EE1 – Perceberam Pinóquio? Porquê?

C1 – Porque a palavra ‘Pinóquio’ era português.

(...)

C1 – Podem pôr agora em português, se faz favor?

(...)

EE1 – Que outras palavras perceberam?

C2 – Eu percebi bravo.

C3 – A mim foi fada.

Como podemos ver neste episódio, a compreensão apenas se deu em algumas palavras, uma vez que a história se encontrava em italiano e este momento foi o primeiro contacto que a maioria das crianças teve com línguas estrangeiras e com o italiano em particular. No entanto, as crianças conseguiram associar algumas palavras escutadas às da sua língua materna, conseguindo compreender algumas delas. Além disso, o que foi compreendido conferiu uma compreensão geral da história, visto que a mesma já era conhecida pelas crianças, o que nos mostra a importância do contexto em processos de compreensão oral, neste caso, de histórias em línguas estrangeiras. Além disso, este episódio mostra a importância do léxico em processos de compreensão e de como o vocabulário identificado pode auxiliar a compreensão geral do texto escutado.

Posteriormente a este, deparamo-nos com um segundo episódio que se situa no momento de diálogo após a audição de um trecho da história dos três porquinhos em espanhol.

Episódio 2

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a audição da história do Pinóquio em italiano e do diálogo fomentado posteriormente, reproduziu-se um trecho da história dos três porquinhos em espanhol, de modo a que as crianças compreendessem a informação transmitida e percebessem que se tratava de outra história e não a do Pinóquio. Depois deste momento, as educadoras estagiárias fomentaram um diálogo em torno desta audição.

EE2 – O que é que aconteceu antes desta parte da história do Pinóquio?

C1 – Posso dizer uma coisa?

EE2 – Diz.

C1 – Eu tenho algumas dúvidas sobre esta parte da história do Pinóquio.

EE2 – Porquê?

C1 – Porque esta parte eu não conheço.

EE2 – Não conheces esta parte da história?

C1 – Eu acho que esta parte já é mais dos três porquinhos.

C4 – Eu também.

EE1 – Achas? Porquê? O que é que percebeste?

C1 – Percebi uma casa de palha.

C5 – Eu ouvi uma casa de madeira.

(...)

EE1 – Então o que é que ouvimos nesta parte da história?

C3 – O lobo mau e os três porquinhos.

EE1 – Porquê?

C1 – Porque tem as casas iguais às dos três porquinhos.

(...)

C2 – Eu ouvi o lobo na floresta.

Através deste episódio podemos mencionar que o objetivo desta tarefa foi atingido, tendo em conta que as crianças se aperceberam de que não se tratava da mesma história (História do Pinóquio), mas antes a dos três porquinhos. Como percebemos, o facto da segunda se encontrar em espanhol, língua mais semelhante à língua portuguesa, auxiliou a

sua compreensão. Apesar das crianças não terem compreendido todos os elementos escutados, o que perceberam, mais uma vez, foi o suficiente para chegarem às conclusões tiradas. Este episódio vem assim destacar que, em processos de compreensão oral de línguas outras que não a língua materna, nem sempre é necessário conhecer todo o léxico, sendo essencial desenvolver capacidades para descodificar e interpretar os significados da história a partir de palavras-chave e do levantamento de hipóteses e inferências a partir do escutado, um processo que nos parece beneficiado quando explorado em momentos de diálogo conjunto.

Depois da descoberta de que se tratava de duas histórias diferentes, olhamos para um terceiro episódio que se situa no momento após a exploração da história do Pinóquio e da palavra “falegname” (carpinteiro) em suporte escrito.

Episódio 3
Sessão I – <i>As primeiras descobertas</i>
<p>Contextualização: Seguidamente à exploração da palavra “falegname” (carpinteiro) em suporte escrito, as educadoras estagiárias colocam o desafio às crianças de a encontrarem em suporte áudio ao longo da audição de um excerto da história.</p>
<p>EE2 – Conseguiram descobrir?</p> <p>C1 – É a seguir ao Gepeto!</p> <p>EE2 – Então, porque será que a seguir ao Gepeto? Porque está a dizer que o Gepeto é que é o ...</p> <p>C1 – Carpinteiro.</p> <p>(...)</p> <p>EE1 – Vamos ouvir a palavra carpinteiro noutra língua.</p> <p>EE2 – Para vocês verem se descobrem qual é a língua.</p> <p>[A dada altura na gravação áudio, as crianças escutam: “Carpintero.”]</p> <p>C2 – Espanhol. É parecido!</p> <p>EE1 – Porque é que é que é espanhol?</p> <p>C2 – Porque o espanhol é parecido com a nossa língua.</p>

Com este episódio, de escuta orientada, podemos dizer que, neste momento, as crianças já reconhecem a palavra “falegname”, sabendo o seu significado e conseguindo encontrá-la num enunciado oralizado. Além desta, apesar de ainda nunca ter surgido a palavra “carpinteiro” em espanhol (“carpinteiro”), as crianças, pela proximidade entre o português e o espanhol, conseguem identificar a palavra e a língua em questão.

Já no que diz respeito à terceira sessão (Cf. Anexo I), intitulada por *Ao ritmo do ambiente*, surge-nos um episódio referente a esta subcategoria, que nos permite verificar a compreensão da informação transmitida em suporte áudio por parte das crianças.

Visto que se tratava da semana alusiva à temática do ambiente e uma vez explorada a história “A floresta está em perigo” em português e escutada em diferentes línguas (Cf. figura 11), seguiu-se o momento da audição da canção “El planeta hay que salvar” em espanhol (Cf. figura 13) e de um diálogo em torno da mesma.

Episódio 4	
Sessão III – <i>Ao ritmo do ambiente</i>	
Contextualização: Após a audição da canção “El planeta hay que salvar”, as educadoras estagiárias promovem um diálogo em torno da mesma para diagnosticar a sua compreensão por parte das crianças.	
<p>EE1 – O que é que perceberam nesta parte?</p> <p>C1 – Eu percebi amor.</p> <p>C2 – Eu percebi cantar.</p> <p>C4 – Salvar.</p> <p>(...)</p> <p>C3 – Fazer.</p> <p>(...)</p> <p>C6 – Eu percebi queimar.</p> <p>C7 – Bosques.</p>	

Com base neste episódio, podemos mencionar que, talvez por se tratar da língua espanhola, que as crianças consideram mais próxima do português, as crianças conseguiram perceber algumas palavras presentes na canção, o que lhes conferiu algum entendimento geral da mesma, de forma a antecipar a sua posterior exploração.

Por último e ainda nesta subcategoria, encontramos na quarta sessão (Cf. Anexo I), *Desafios das línguas*, um episódio onde se verifica alguma compreensão por parte das crianças em relação ao enunciado oralizado.

Por se tratar de uma das últimas sessões do projeto de intervenção, foram lançados diferentes desafios, de modo a recapitular algumas das aprendizagens desenvolvidas ao longo das diferentes sessões.

Episódio 5
Sessão IV – <i>Desafios das línguas</i>
Contextualização: Dentro de uma série de desafios, no quarto desafio as educadoras estagiárias solicitaram às crianças que encontrassem a palavra intrusa (“voyage”) na frase escutada em língua portuguesa.
EE1 – Esta <i>voyage</i> da lagartinha pelo mundo das línguas chegou ao fim. C2 – Viagem. EE2 – Sabem em que língua está? C2 – Francês? EE1 – Está em francês.

Atendendo a este episódio e ao próprio desafio proposto, podemos mencionar que as crianças conseguiram responder rapidamente ao questionado. Apesar de considerarmos que as crianças, nesta altura, já se encontravam um pouco mais preparadas para a receção de novas palavras em diferentes línguas, o facto da palavra se encontrar integrada na frase em língua portuguesa também ajudou a sua identificação e tradução para português.

Após esta breve análise, considerámos igualmente relevante recorrer aos trabalhos realizados pelas crianças, nomeadamente às fichas realizadas na segunda sessão (Cf. Anexo I), intitulada por *Os animais na ponta da língua*. Com as fichas, pretendia-se então que as crianças prestassem atenção ao nome do animal escutado nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano), de modo a identificá-lo, compreender o seu significado e a assinalar a imagem correspondente na ficha (Cf. Anexo II.I). Neste sentido, segue abaixo uma tabela de análise das fichas realizadas pelas crianças, na qual evidenciamos as respostas dadas.

Ficha dos animais	
Resolução correta: 1 – macaco 2 – antílope 3 – papagaio e elefante 4 – avestruz, zebra e girafa 5 – macaco, antílope, cabra e papagaio	C1: 1 – Macaco 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 10 corretos e 1 falta
C2: 1 – Macaco 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 10 corretos e 1 falta	C3: 1 – Macaco 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 10 corretos e 1 falta
C4: 1 – Macaco 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 10 corretos e 1 falta	C5: 1 – Macaco 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 10 corretos e 1 falta
C6: 1 – Avestruz 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Avestruz, zebra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 9 corretos, 1 erro e 1 falta	C7: 1 – Avestruz 2 – Antílope 3 – Papagaio e elefante 4 – Macaco, cabra e girafa 5 – Antílope, cabra e papagaio R.F.: 7 corretos, 2 erros e 2 faltas
Legenda: RF – Resultado final Erro – Quando algum animal foi assinalado incorretamente Falta – Quando algum animal não foi assinalado	

Tabela 3 – Análise das fichas dos animais realizadas pelas crianças

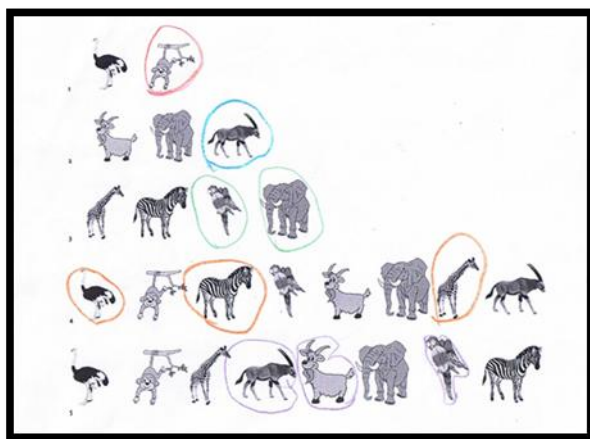


Figura 22 – Ficha dos animais

Com base na tabela, podemos mencionar que a maioria das crianças assinalou corretamente as imagens dos animais, embora seja de realçar a falta de um animal constante (macaco) em todas as fichas, mais concretamente, na última etapa da tarefa. Pensamos que estes resultados positivos se prendem com a maior familiaridade por parte das crianças com a sonoridade das línguas apresentadas e com a capacidade de reconhecerem e identificarem palavras mais transparentes e próximas entre si nas diferentes línguas. Relativamente à palavra “macaco”, tendo em conta que foi uma dificuldade sentida por todas as crianças, pensamos que esses resultados se devem ao facto de ser uma palavra pequena e se situar logo no início desta etapa, o que pode ter causado alguma confusão na compreensão da palavra “mono” (macaco em espanhol), que não é tão evidente do ponto de vista das similitudes entre línguas.

Já no que diz respeito à segunda subcategoria, ***Reconhecimento da alteração da língua escutada e sua identificação***, torna-se importante mencionar que nos estamos a referir a todos os dados que nos possibilitem reconhecer que as crianças conseguiram reconhecer a alteração da língua escutada/falada (discriminação auditiva), assim como identificar a língua em questão.

Neste sentido, na primeira sessão, intitulada por *As primeiras descobertas*, encontramos dois episódios que nos permitem identificar esta capacidade por parte das crianças. Assim, primeiramente, deparámo-nos com um episódio que se situa no momento posterior à audição do trecho da história dos três porquinhos em espanhol (Cf. Anexo I).

Episódio 6

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a exploração da audição da história do Pinóquio em italiano e do diálogo posterior, reproduziu-se um trecho da história de Os três porquinhos em espanhol de modo a que as crianças compreendessem a informação transmitida e percebessem que se tratava de outra história e não a do Pinóquio. Depois deste momento, as educadoras estagiárias promoveram um diálogo em torno desta audição.

EE2 – A língua desta história era a mesma da história do Pinóquio?

Todos - Não. Era diferente.

(...)

EE2 – Em que língua estava a história do Pinóquio?

C2 – Italiano.

(Segunda audição do trecho da história dos três porquinhos em espanhol)

EE2 – Acham que é a mesma língua?

C1 – Não.

EE2 – Vocês perceberam mais nesta parte ou no outro anterior?

C1 – Nesta.

(...)

C1 – Eu acho que é a língua português, porque eu percebi todas as partes que ouvi.

C5 – Parece falado em espanhol.

EE2 – Espanhol? Percebemos espanhol porquê?

C5 – Porque a língua parece igual.

(...)

EE2 – Então, esta parte da história que nós ouvimos em espanhol faz parte da história do Pinóquio?

C1 – Não! Esta é a história dos três porquinhos! Nós ouvimos a história do Pinóquio e agora a dos três porquinhos!

C5 – Mas só que as duas não estão em português!

Tirando partido deste episódio, podemos dizer que as crianças reconheceram com facilidade que a língua não era a mesma da história do Pinóquio, percebendo rapidamente que se tratava de uma história diferente e em espanhol.

Ainda nesta sessão, mas num momento posterior, destacamos outro episódio relevante que se passa após a exploração da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas.

Episódio 7
Sessão I – <i>As primeiras descobertas</i>
Contextualização: Após a exploração da palavra “carpinteiro” em italiano, português e espanhol, reproduz-se a mesma palavra em francês e solicita-se às crianças que tentem descobrir em que língua se encontra.
EE1 – Vamos agora ouvir e saber em que língua é que está. Áudio – Charpentier. C3 – Eu sei! Está em francês!

Analisando este episódio, podemos dizer que a criança em causa conseguiu facilmente identificar a língua da palavra escutada. No entanto, também se torna importante referir que a mesma criança tem contacto com a língua no seu seio familiar, devido à profissão de um dos seus pais, o que acaba por facilitar bastante esta identificação. No entanto, acreditamos que é importante rentabilizar e valorizar as línguas que fazem parte do repertório plurilingue das crianças, alimentando-o e criando situações em que as crianças possam reforçar e mobilizar os seus conhecimentos prévios, tal como ocorreu neste episódio.

Relativamente à terceira sessão (Cf. Anexo I), *Ao ritmo do ambiente*, evidenciamos um episódio onde se pode verificar a mobilização da capacidade de reconhecer e identificar as alterações das línguas escutadas.

Uma vez que a temática da semana em questão era o ambiente e que a história contada no dia anterior tinha sido “A floresta está em perigo!” (Cf. figura 10), aproveitou-se a mesma para a atual sessão. Deste modo, reproduziu-se a história em suporte áudio, mas agora segmentada nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano).

Assim, as crianças, ao aperceberem-se da alteração da língua à medida que a história ia sendo narrada, teriam de erguer individualmente uma placa fornecida para o efeito.

Episódio 8

Sessão III – *Ao ritmo do ambiente*

Contextualização: Após a exploração da história “A floresta está em perigo!” no dia anterior, reproduziu-se a mesma segmentada em diferentes línguas. Para tal, num primeiro momento foi escutada a história completa para que as crianças fossem levantando a placa, sendo que, num segundo momento se escutou a mesma de parte a parte, isto é, língua a língua.

1º momento: Alteração da língua: espanhol - italiano



Figura 23

2º momento: Alteração da língua: italiano - português



Figura 24

3º momento: Alteração da língua: português – francês



Figura 25

EE1 – Vocês ouviram línguas diferentes?

Todos – Sim!

EE1 – Então? Foi sempre na mesma língua?

Todos – Não!

(...)

EE2 – Vocês até deviam fechar os olhos para se concentrarem bem. Quando acham que troca de língua levantam a placa e depois baixam.

(...)

(Reproduz-se o primeiro trecho da história em espanhol.)

EE2 – Conseguiram perceber mais ou menos o que dizia?

C4 – Eu percebi muitos, muitos animais.

EE2 – Algumas palavras nós conseguimos, não é? Então, que língua é que será?

C1 – Espanhol.

EE1 – Vamos agora ouvir outra parte e ver se também está em espanhol ou se já é outra língua diferente.

(Reproduz-se o segundo trecho da história em italiano.)

EE2 – Está na mesma língua?

Todos – Não!

EE2 – Acham que está em espanhol?

C1 – Não.

EE2 – Esta agora que vocês ouviram é italiano. Vamos agora ver se continua em italiano.

(Reproduz-se o terceiro trecho da história em português.)

EE2 – E agora, conseguiram perceber?

Todos – Sim!

C1 – Era português.

EE2 – Então era outra língua.

C2 – Eu levantei!

(Reproduz-se o quarto trecho da história em francês.)

EE2 – Continuou a ser português?

Todos – Não.

C3 – Francês.

As crianças sentiram alguma dificuldade na execução desta atividade, principalmente na primeira audição da história, o que nos levou a repetir a sua reprodução. Assim, num primeiro momento, a história foi escutada completa e, em seguida, por partes. Neste segundo momento, procurámos também orientar um pouco mais a sua escuta, de modo a auxiliarmos as crianças na discriminação auditiva da mudança de língua. No entanto, algumas crianças, para quem esta tarefa foi mais difícil, permaneceram confusas em relação ao reconhecimento e identificação das diferentes línguas, ao passo que se fez notar a perspicácia de outras crianças que conseguiram mais facilmente discriminar os sons das línguas e fazer a identificação da mudança de língua, como podemos ver nas figuras acima. Estes resultados podem ser compreendidos à luz de razões como uma maior maturidade e capacidade de percepção auditiva.

Após este momento e uma vez reconhecidas as alterações de língua, seguiu-se a realização de uma ficha de trabalho (Cf. Anexo II.II), através da qual se pretendia que as crianças, individualmente, identificassem a língua em questão relativamente ao excerto da história escutado, de acordo com o código de cores já explorado (português – vermelho, espanhol – verde, francês – azul e italiano – roxo).

Nome: _____ DATA: 03-12-2012

	Português	Espanhol	Francês	Italiano
1.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 26

Com base na tabela que se segue, podemos referir que, de um modo geral, as crianças conseguem identificar a língua em causa, evidenciando mais dificuldade na identificação de línguas mais distantes da sua língua materna, como o francês e o italiano.

	Análise das fichas			
	Línguas			
	Espanhol	Italiano	Português	Francês
Crianças				
C1	x		x	
C2			x	
C3		x	x	x
C4	x		x	
C5	x	x	x	x
C6	x	x	x	x
C7	x		x	x

Tabela 4 – Análise das fichas das cores

Semelhante a esta, verificamos na quarta sessão (Cf. Anexo I), *Desafios das línguas*, a atividade de identificação das línguas, na qual as crianças teriam de escutar a palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas e erguer a placa com a cor correspondente segundo o código de cores já explorado.

Episódio 9

Sessão IV – *Desafios das línguas*

Contextualização: De modo a iniciar a exploração dos diferentes desafios, as educadoras estagiárias propõem às crianças, como primeiro desafio, a audição da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas já exploradas anteriormente e sua identificação através das placas disponibilizadas para o efeito. Note-se que as crianças erguiam a placa apenas depois da escuta da palavra e com a autorização da educadora estagiária.

Áudio – Charpentier (carpinteiro em francês)

(Assim que as educadoras estagiárias dão ordem, as crianças, de imediato, erguem a placa azul, que corresponde à língua francesa.)

EE2 – Qual é a língua que ouviram?

C3 – Francês.

EE2 – Todos concordam?

Todos – Sim!

EE2 – Estava certo. Muito bem! Podem pousar as placas e vamos ouvir agora outra.

Áudio – Carpintero (carpinteiro em espanhol)

(Assim que as educadoras estagiárias dão ordem, as crianças, de imediato, erguem a placa verde, que corresponde à língua espanhola.)

EE2 – Porquê? Qual é a língua?

C1 – É parecido!

Todos – Espanhol.

EE2 – É mais parecida com o português, não é?

Todos – Sim.

(...)

EE1 – Vamos ouvir outra agora.

Áudio – Carpinteiro.

(De imediato, as crianças pegam a placa vermelha que corresponde à língua portuguesa.)

EE2 – Qual foi a língua que nós ouvimos?

Todos – Português.

(...)

EE1 – Prestem atenção agora.

Áudio – Charpentier.

C5 – É francês.

EE2 – Já não tinham ouvido há bocadinho?

Todos – Sim.

(...)

Áudio – Falegname (carpinteiro em italiano)

EE2 – Lembram-se desta palavra?

EE1 – Em que língua é que está?

Todos – Italiano.

EE2 – E o que é que significa?

C3 – Carpinteiro.

Apesar desta atividade se assemelhar à anterior, considerámos relevante evidenciar este episódio, uma vez que se nota verdadeiramente um maior à vontade com as diferentes línguas. Além disso, a rapidez de resposta é notoriamente diferente, o que nos leva a referir que, por se tratar de uma das últimas sessões, as crianças já se encontram mais familiarizadas com as línguas, os seus sons e interiorizaram no seu repertório lexical algumas das palavras-chave trabalhadas ao longo do projeto, o que as tornará mais capazes de agir em situações de contacto com essas mesmas línguas em novas situações de aprendizagem e de compreensão oral.

Quanto à terceira subcategoria, *Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas escutadas*, torna-se importante mencionar que nos estamos a referir a todos os dados que nos possibilitem verificar que as crianças conseguiram analisar e comparar as diferentes línguas, de modo a encontrar semelhanças e diferenças entre elas.

Neste sentido, na primeira sessão, intitulada por *As primeiras descobertas*, encontramos diferentes episódios que nos permitem verificar a capacidade de reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas por parte das crianças.

Assim sendo, num dos primeiros momentos da primeira sessão (Cf. Anexo I), mais concretamente no momento posterior à exploração da palavra “falegname” inserida na história do Pinóquio em italiano, surge-nos um episódio relevante para esta parte.

Episódio 10	
Sessão I – <i>As primeiras descobertas</i>	
Contextualização:	Após a exploração da palavra “falegname” (“carpinteiro” em italiano), as educadoras estagiárias solicitam às crianças que tentem descobrir a mesma em suporte áudio.
EE1	– Vamos ouvir a palavra carpinteiro noutra língua.
EE2	– Para vocês verem se descobrem qual é a língua.
Áudio	– Carpintero.
C2	– Espanhol. É parecido!
EE1	– Porque é que é espanhol?
C2	– Porque o espanhol é parecido com a nossa língua.

Como podemos ver através deste exemplo, desde início da implementação do projeto que, aos poucos, as crianças se mostram conscientes da existência de semelhanças entre algumas línguas, nomeadamente entre o português e o espanhol, línguas que consideram mais próximas. Este facto acentua-se à medida que as crianças se vão apercebendo, através da audição das histórias e das tarefas concretas que lhes eram propostas, que compreendiam algumas palavras, apesar da língua não ser a sua língua materna.

Na mesma sessão, encontramos um outro episódio que se situa na fase de exploração da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas, depois de interpretada a história do Pinóquio em italiano.

Episódio 11

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a audição da palavra “carpinteiro” (“carpinteiro” em espanhol) e depois de descobrirem em que língua se encontra a palavra, as educadoras estagiárias solicitam às crianças que, de entre as palavras “carpinteiro” e “timmerman” (“carpinteiro” em holandês) em suporte escrito, identifiquem a palavra que está em espanhol, isto é, “carpinteiro”.

EE2 – Então qual é que será a palavra que está em espanhol? Carpintero. Qual é que será? A de cima ou de baixo?

C2 – Em cima! (Carpintero)

EE2 – A de baixo começa com que letra?

C5 – T.

EE2 – E a de cima?

C1 – C. Essa já aprendemos! É a nossa!

C2 – É a de cima!

EE2 – A palavra de cima porquê?

C2 – Porque a outra também começa por “c” e essa é parecida!

Assim e tal como no exemplo anterior, podemos mencionar que as crianças foram conseguindo comparar as diferentes palavras de modo a encontrarem semelhanças e diferenças entre elas, socorrendo-se de operações de intercompreensão linguística como a comparação, acabando até por confundirem a palavra espanhola com a portuguesa, uma vez que a diferença é mínima neste caso, como veremos no episódio seguinte.

Episódio 12

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Depois de identificada a palavra “carpinteiro” em espanhol em suporte escrito, as educadoras estagiárias pedem às crianças que comparem as palavras “carpinteiro” e “carpinteiro” e que digam se encontram alguma diferença entre elas.

EE1 – Qual é a diferença entre estas duas palavras?

C3 – Na de baixo há uma letra a mais.

EE2 – Qual é?

C3 – É o “i”.

Já relativamente à terceira sessão (Cf. Anexo I), intitulada por *Ao ritmo do ambiente*, num momento posterior à exploração do refrão da canção em espanhol “El planeta hay que salvar”, as crianças, com as palavras disponibilizadas em italiano, tinham como tarefa formar o refrão da canção na versão italiana, através da comparação dos diferentes elementos.

Episódio 13

Sessão III – *Ao ritmo do ambiente*

Contextualização: Após a exploração do refrão da canção “El planeta hay que salvar” em espanhol, as educadoras estagiárias sugerem às crianças que, com as palavras fornecidas em italiano, formem o mesmo refrão, mas agora na língua em causa.

EE1 – Nós agora temos as mesmas partes do mesmo refrão, mas noutra língua. Vamos então formar o refrão em italiano. Vamos ver até que há palavras que são parecidas.

EE2 – Destas palavras todas em italiano, qual é que vocês acham que é mais parecida com uma destas palavras do refrão?

C5 – A palavra “salvare” é muito parecida com a palavra “salvar” que tem no refrão em espanhol.

(...)

EE1 – (Pegando na palavra “pianeta” (planeta em italiano)) – Esta palavra é parecida

com alguma das palavras que está aqui no refrão?

C5 – Sim!

C1 – Onde? Igual a qual?

C7 – Ah! Já estou a ver.

C5 – (Aponta para a palavra “planeta” (planeta em espanhol))

Assim como nos exemplos acima, com alguma orientação da parte das educadoras estagiárias, as crianças foram conseguindo comparar as palavras nas duas línguas e formar o refrão em italiano corretamente, o que demonstra que as crianças vão reconhecendo semelhanças e diferenças entre as línguas e trabalham a partir delas para construírem novos sentidos.

Por fim, no que diz respeito à quarta sessão do projeto, *Desafios das línguas*, mais precisamente ao terceiro desafio, a temática inerente era o ambiente (Cf. Anexo I). Como tal, as crianças tinham à sua disposição, em suporte escrito, palavras soltas da canção explorada na terceira sessão “El planeta hay que salvar”, tais como: “contaminação”, “água”, “salvar”, “planeta” e “árvore” nas diferentes línguas já anteriormente trabalhadas (Cf. figura 17). No entanto, considerámos importante introduzir novas línguas, como o inglês, o dinamarquês e o alemão, para que as crianças se consciencializassem da existência de mais línguas, umas mais próximas e outras mais distantes.

Episódio 14

Sessão IV – *Desafios das línguas*

Contextualização: Após dois desafios realizados, o terceiro desafio, cuja temática se centrava no Ambiente, consistia no agrupamento de palavras que faziam parte da canção “El planeta hay que salvar”, com o mesmo significado, mas em línguas diferentes. Assim, com a orientação das educadoras estagiárias, as crianças iam comparando as palavras de forma a agrupá-las segundo o seu significado.

EE1 – Temos aqui esta palavra (contaminação). Vamos tentar ler primeiro.

(Faz-se a leitura da palavra, letra a letra, sílaba a sílaba)

C3 – (Encontra a mesma palavra em espanhol (“contaminación”) e dá à educadora

estagiária.)

EE1 – Acham que é parecido?

C7 – É igual.

EE1 – É igual?

C7 – Não.

C6 – É diferente.

EE1 – O que é que tem de diferente?

C6 – Tem uma letra diferente.

EE1 – Qual?

C6 – É o “n” no fim da palavra.

EE1 – Pois. As palavras acabam na mesma letra?

C1 - Não. Aqui é o “n” (indicando a palavra espanhola) e aqui é o “o” (indicando a palavra portuguesa). Numa acaba com o “o” e noutra acaba com o “n”.

C2 – Olha aqui. (dando a palavra “contamination” à educadora estagiária)

EE1 – Olha, outra parecida.

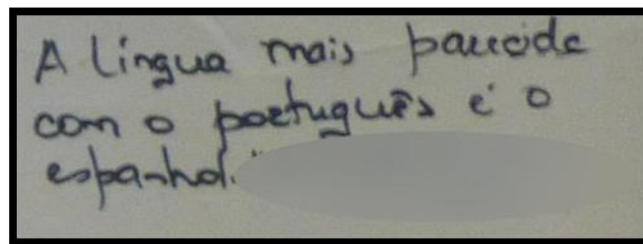
C3 - (Encontra a mesma palavra em italiano (contaminazion) e dá à educadora estagiária.)

C4 – Há três iguais, mas são parecidas.

Ao longo da concretização desta atividade, as crianças evidenciaram ter conhecimentos sobre as línguas em questão e conseguir mobilizá-los nos seus raciocínios, com vista à comparação para reconhecerem semelhanças e diferenças entre as diversas palavras. Assim, as crianças, aos poucos e com a orientação das educadoras estagiárias, conseguiram formar grupos consoante as mesmas palavras, mas em línguas diferentes.

Ainda a propósito do reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas escutadas/trabalhadas, ao analisarmos os trabalhos realizados pelas crianças, podemos destacar algumas falas das crianças presentes no cartaz coletivo realizado na segunda sessão, *Os animais na ponta da língua* (Cf. Anexo I). Neste, constam algumas ideias e opiniões ditas pelas crianças e transcritas pelas educadoras estagiárias acerca das aprendizagens que desenvolveram e das semelhanças e diferenças que notaram através do contacto com as diferentes línguas, como poderemos ver nos exemplos abaixo.

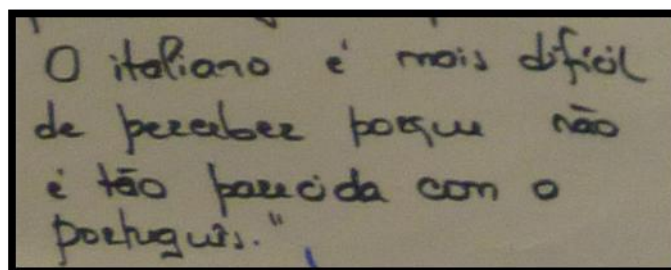
C3



A língua mais parecida com o português é o espanhol.

Figura 27

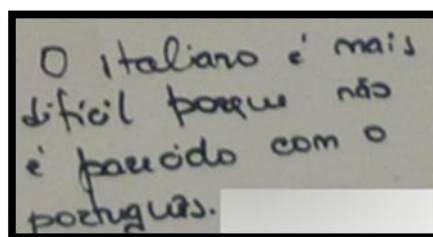
C6



O italiano é mais difícil de perceber porque não é tão parecida com o português.

Figura 28

C7



O italiano é mais difícil porque não é parecido com o português.

Figura 29

Com efeito, estas constatações por parte das crianças evidenciam uma crescente consciência linguística assente nas relações de proximidade/afastamento entre as línguas trabalhadas, um dos aspetos fundamentais no desenvolvimento de capacidades de intercompreensão e de uma maior capacidade de compreensão oral numa esfera plurilingue.

2.2. Dimensão socioafetiva

Relativamente à primeira subcategoria desta dimensão, *abertura, recetividade e curiosidade em relação a novas línguas*, referimo-nos a todos os dados que nos permitam apurar algum tipo de posicionamento positivo das crianças face às línguas.

Neste sentido, iniciaremos esta exemplificação pela primeira sessão, cujo título é *As primeiras descobertas*, onde fazemos destacar um episódio que se situa no momento de exploração da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas.

Episódio 15

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a exploração da palavra “carpinteiro” em italiano (falegname) em suporte escrito, as educadoras estagiárias propõem às crianças que identifiquem a mesma em suporte áudio.

EE2 – Porque é que é a seguir a Gepeto? Porque está a dizer que Gepeto é o ...

C1 – Carpinteiro.

EE2 – Então qual foi a palavra nova em italiano que aprenderam?

C1 – Carpinteiro.

EE2 – Como é que se diz em italiano?

C1 – Falegnaaamiii.

(...)

EE2 – Não querem saber como se diz carpinteiro na língua do nosso amigo espanhol?

Todos – Sim!

C1 – SIM! Eu adoro! Eu adoro!



Figura 30

Tal como podemos observar na figura 30, ao visionar este episódio é evidente o entusiasmo das crianças em aprender novas línguas, o que demonstra a existência de abertura e recetividade em relação a estas novas aprendizagens.

De seguida, na segunda sessão, *Os animais na ponta da língua*, encontramos uma frase dita por uma criança e que foi transcrita pelas educadoras estagiárias para um cartaz coletivo (Cf. Anexo III), onde se pretendia que as crianças dessem a sua opinião sobre a sessão realizada relativamente às novas aprendizagens e aos maiores interesses e dificuldades.

C5

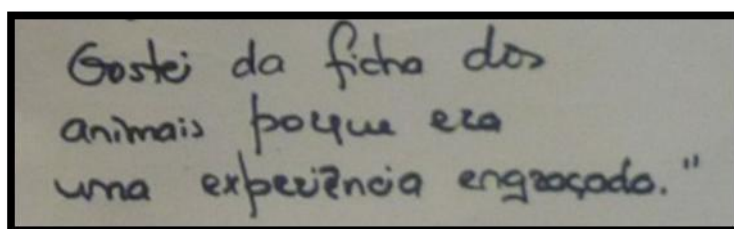


Figura 31

A partir das palavras das crianças, podemos depreender que as estas se mostravam recetivas a novos conhecimentos inerentes a diferentes línguas. Neste caso particularmente, verifica-se que a criança gostou de realizar a ficha dos animais, na qual se pretendia a compreensão dos nomes dos animais e sua correspondência à imagem correta.

Quanto à terceira sessão (Cf. Anexo I), *Ao ritmo do ambiente*, destacamos uma imagem que traduz comportamentos positivos face a novas aprendizagens em torno das línguas. Enquanto se comparam os títulos da canção “El planeta hay que salvar” em espanhol e em português, é notória a curiosidade e a atenção com que as crianças estão, verificando-se até algumas crianças com o dedo a apontar na direção dos títulos, de modo a encontrar semelhanças e diferenças entre os dois.



Figura 32

Já no que diz respeito à quarta sessão, *Desafios das línguas*, consideramos bastante relevante apresentar esta imagem, que representa um momento cheio de alegria e de entusiasmo em relação ao contacto com as novas línguas em exploração. Após a realização do primeiro desafio, pretendia-se que as crianças tomassem atenção ao nome dos animais reproduzidos em suporte áudio e os fizessem corresponder às imagens dos animais que tinham à sua frente (Cf. Anexo V). É então que surge este momento, quando as crianças compreendem o nome “papagallo” (papagaio em italiano) e o repetem com evidente alegria.

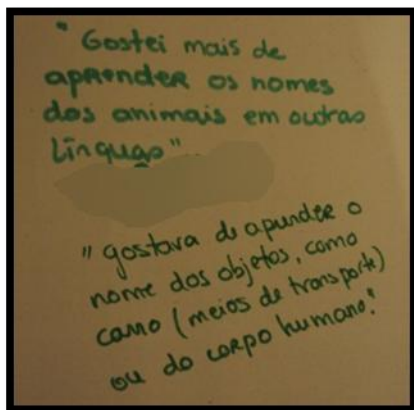


Figura 33

Ainda dentro desta subcategoria, gostaríamos de destacar outros recursos da autoria das crianças, uma vez que são dados que vão ao encontro das atitudes esperadas.

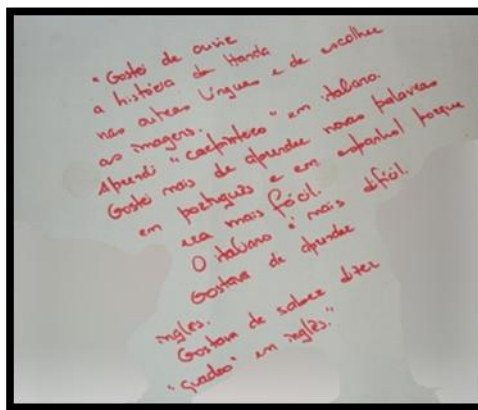
Neste sentido, na quarta sessão, *Os desafios das línguas*, foi proposta a realização de um cartaz coletivo (Cf. Anexo III) alusivo à conclusão do projeto realizado, onde se pretendia que as crianças opinassem sobre todas as atividades, todas as línguas e todas as aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto.

Assim, tal como podemos constatar de seguida, as opiniões das crianças transmitem-nos receptividade, abertura e interesse perante a novidade linguística e tudo o que a envolve, evidenciando-se até algumas curiosidades, tal como está transcrito nos exemplos das crianças C1 e C5.



C1

Figura 34



C2

Figura 35

C3

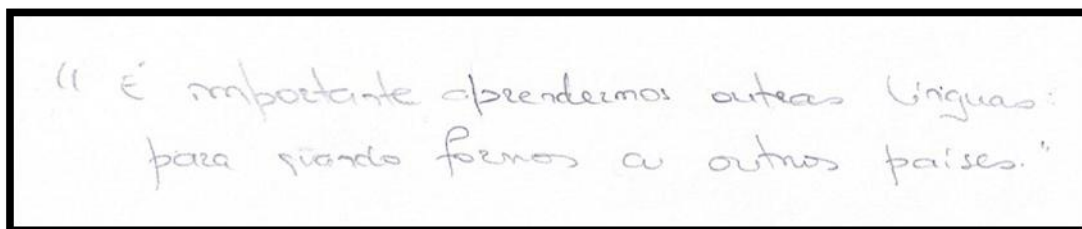
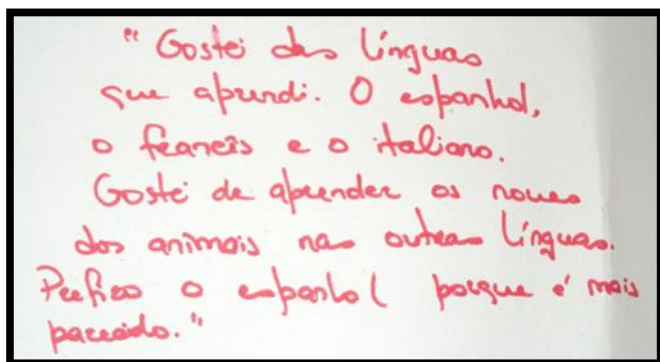


Figura 36

C4



C5

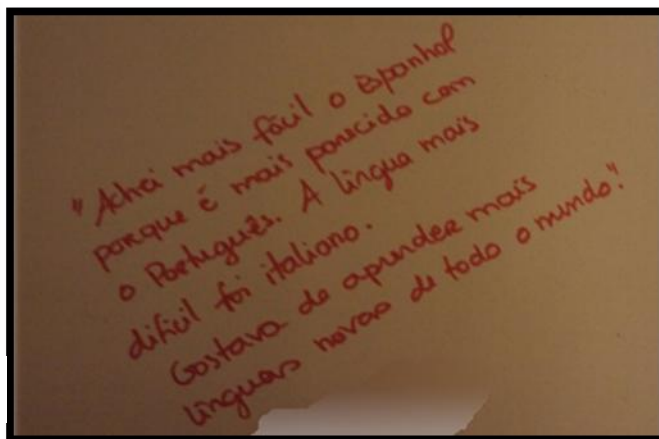


Figura 37

C6

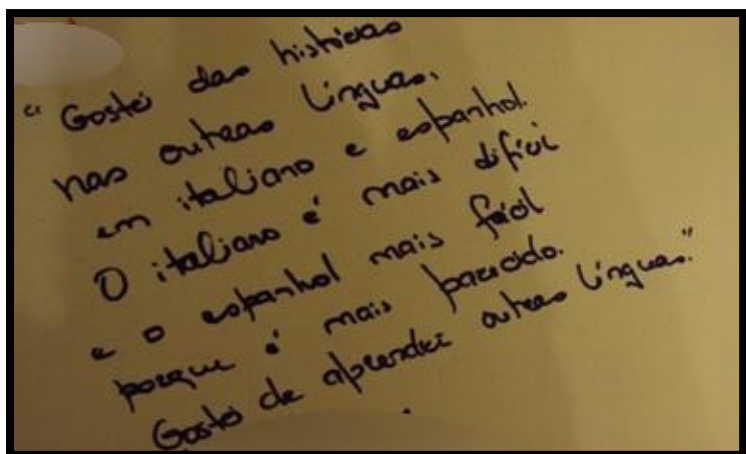


Figura 38

C7

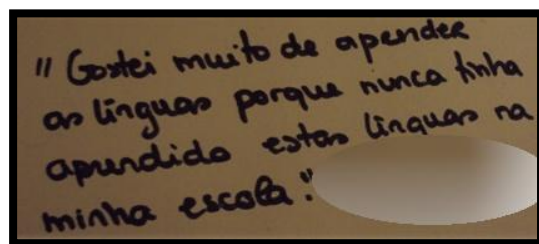


Figura 40

Figura 39

Por fim e de modo a concluir esta subcategoria, destacamos os passaportes individuais preenchidos pelas crianças (Cf. Anexo IV), nos quais, tal como no cartaz coletivo, se pretendia que as crianças expressassem a sua opinião sobre cada sessão, quer através de opinião verbal que seria transcrita pelas educadoras estagiárias ou através de ilustrações.

Bem como nos exemplos anteriores, também aqui são evidenciados sentimentos de apreço, abertura e curiosidade perante as novas aprendizagens.

C1




Data: 12.11.2012	Registo:
Contacto com novas línguas - Sessão I 	"As línguas gostei mais - a menos porque era um bocadinho difícil. A palavra "bilandesa" era chata 
	"Gostei de aprender novas línguas."

Figura 41

C2




Semana: 26-28 de novembro de 2012	Temática da semana: Ambiente	Registo:
Ao ritmo do ambiente Sessão III 		"Gostei mais de história. Ela falava da baladeira. Aprendemos a não esticar o péto." 
		

Figura 42

C4

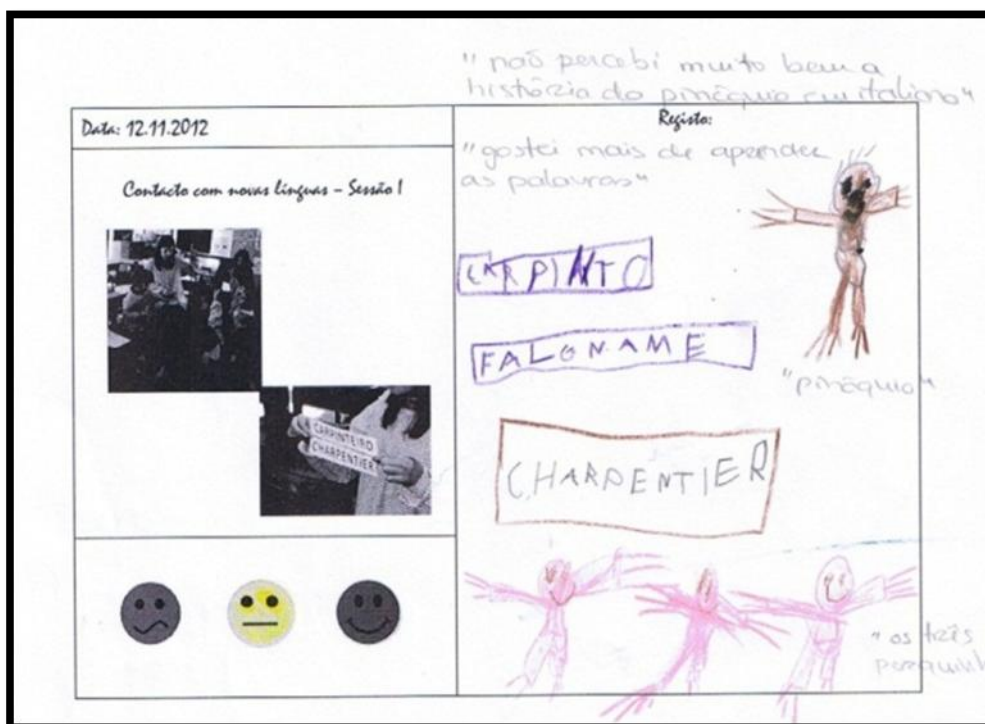


Figura 43

Focando agora a nossa atenção na segunda subcategoria, *implicação nas diferentes atividades*, tal como referido anteriormente, esta destina-se a analisar dados que nos permitam depreender a implicação e bem-estar das crianças nas diferentes atividades, onde se inserem também comportamentos que demonstrem empenho, concentração, envolvimento, alegria e tranquilidade.

Neste sentido, destacamos, na primeira sessão, *As primeiras descobertas*, três imagens que evidenciam os diferentes comportamentos/sentimentos transcritos acima. Num primeiro momento, podemos observar as crianças bastante entusiasmadas e espantadas ao mesmo tempo assim que tomam conhecimento de que a história do Pinóquio se encontrava em italiano, língua, à partida, completamente desconhecida para elas.



Figura 44

De seguida, conseguimos aperceber-nos através da figura 45 do empenho e alegria das crianças na atividade. Postos à prova para descobrirem a palavra “falegname” em suporte áudio, as crianças rapidamente colocam o dedo no ar para dar o seu contributo, tal como a criança C1 que entusiasticamente responde: “É a seguir a Gepeto!”.



Figura 45

Ainda na mesma sessão, importa também destacar um episódio que se passa no momento de exploração da palavra “carpinteiro” em francês.

Episódio 16

Sessão I – *As primeiras descobertas*

Contextualização: Após a exploração da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas, as educadoras estagiárias propõem uma recapitulação com base nas palavras escritas que têm à sua frente. Assim, dirigem-se a uma criança em específico para que esta lhe diga em que língua se encontra a palavra escutada (“charpentier”).

Áudio – Charpentier.

EE2 – Está em que língua? (Dirige-se a uma criança)

C2 – Eu sei, eu sei, eu sei!

EE2 – (Dirige-se à criança C5 para que este possa ajudar o seu amigo) Diz ao teu amigo em que língua está esta palavra.

C5 – Francês.

C2 – Eu também ia dizer francês.

Com base neste episódio, podemos aferir que, sobretudo, as crianças em causa (C2 e C5) se encontravam bastante implicadas na atividade, até mesmo no caso de as questões não lhes serem diretamente dirigidas, o que demonstra grande vontade em participar e contribuir para a atividade.

Já na segunda sessão, *Os animais na ponta da língua*, uma das atividades era a audição da história “A surpresa de Handa” já anteriormente explorada, mas agora segmentada em diferentes línguas. Assim, as crianças teriam de escutar os diferentes segmentos, fazendo corresponder cada um deles a imagem dentro de um conjunto que tinham à sua disposição. Deste modo, consideramos o episódio e as duas imagens que se seguem uma boa amostra da situação vivida, uma vez que na sua generalidade as crianças estiveram bastante envolvidas, participativas e bem-dispostas durante a realização da atividade em causa.

Episódio 17

Sessão II – Os animais na ponta da língua

Contextualização: Já divididos em dois grandes grupos e após a exploração da história “A surpresa de Handa” em português, as crianças foram desafiadas a escutarem a mesma, mas, desta vez, segmentada em diferentes línguas (português, espanhol, italiano e francês) de forma a fazerem corresponder a cada uma das partes uma imagem das que tinham à sua frente e que representavam os diferentes momentos da história, tendo que posteriormente explicar ao outro grupo a sua escolha.

Áudio – Gostará do ananás de folhas aguçadas tal como a girafa aprecia ...

(De imediato as crianças selecionam a imagem e todas a querem evidenciar.)

C4 – Eu percebi ananás.

EE2 – Quais foram as palavras que vocês perceberam?

Todos – Ananás e girafa.

EE2 – Então, qual será a imagem?

C2 – A girafa.

EE2 – Estava em que língua esta parte?

C5 – Português.

(No momento de explicar ao outro grupo)

EE2 – Porque é que nós escolhemos essa imagem?

C2 – Porque estava em português e percebemos girafa e ananás.



Figura 46

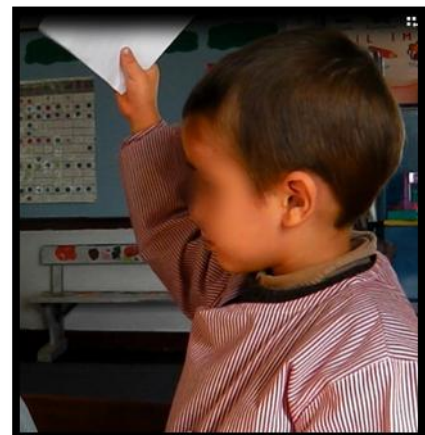


Figura 47

Relativamente à terceira sessão, denominada por *Ao ritmo do ambiente*, consideramos relevante destacar o momento de audição da canção “El planeta hay que salvar” em espanhol (Cf. Anexo V/ figura 13). Assim que iniciada a reprodução da canção, as crianças evidenciaram sinais de felicidade e de implicação, chegando até a tentar acompanhar a canção através da voz e de palmas. Já num momento posterior, também foram visíveis sinais de empenho e envolvimento na atividade de exploração da canção, como se pode ver nas imagens seguintes.



Figura 48



Figura 49



Figura 50

Por fim, no que diz respeito à quarta sessão (Cf. Anexo I), *Os desafios das línguas*, foram evidentes os sinais de implicação e bem-estar durante a realização dos diferentes desafios. Tanto no primeiro desafio, onde se pretendia que as crianças erguessem a placa da cor correspondente à língua da palavra escutada (figura 51), como no segundo desafio, cujo objetivo era que as crianças escutassem os nomes dos animais nas diferentes línguas e os fizessem corresponder à imagem correta (figura 52), sentimos que as crianças se encontravam completamente implicadas em tudo o que lhes dizia respeito, mostrando interesse em participar e dar o seu contributo em cada tarefa proposta.



Figura 51



Figura 52

3. Síntese dos resultados obtidos

Após uma análise mais descritiva dos dados recolhidos, importa agora realizar uma síntese de todas as ideias conclusivas que se retiveram, procurando obter respostas às questões de investigação do presente estudo.

Neste sentido, relativamente às subcategorias da primeira categoria, a *competência de compreensão oral*, mais concretamente à subcategoria *Compreensão da informação transmitida oralmente*, podemos referir que, apesar de ter sido um dos primeiros contactos com línguas estrangeiras para a maioria das crianças, a compreensão dos enunciados recebidos auditivamente foi sendo alcançada. Como pudemos verificar nos exemplos dados, na maioria dos casos, as crianças apenas compreendiam algumas palavras soltas, nomeadamente informação emitida em língua espanhola. No entanto, essa breve compreensão acabava por ser suficiente em certos casos para conferir uma compreensão geral da informação. É de realçar também que, com o desenrolar das sessões, notámos que as crianças iam ficando mais sensibilizadas e preparadas para a receção de novos enunciados verbais e novas palavras em diferentes línguas, tentando sempre recorrer à comparação com a sua língua materna.

Quanto à subcategoria *Reconhecimento da alteração da língua escutada e sua identificação*, é oportuno mencionar que, com o passar dos dias, as crianças se iam sentindo mais à vontade com as diferentes línguas, conseguindo por fim identificar as línguas em causa. Claro será dizer que as línguas mais compreendidas foram o português, como sua língua materna, e o espanhol, evidenciando as crianças mais dificuldades no estabelecimento de proximidades com a língua italiana e francesa. No entanto, a compreensão foi sendo levada a cabo através da capacidade de mobilização de conhecimentos que foram sendo adquiridos e através da capacidade de comparação, através da qual se procurou sempre encontrar semelhanças e diferenças entre os diversos enunciados escritos e orais, numa atitude de intercompreensão. Assim, importa também realçar o facto das crianças seleccionadas para o estudo já estarem um pouco familiarizadas com o alfabeto, o que facilitou muito a concretização das diferentes tarefas.

No que concerne à última subcategoria desta primeira parte, *Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas escutadas*, podemos dizer que as crianças cada vez mais foram estando conscientes da proximidade ou distância entre as diferentes línguas com que contactaram, tentando sempre recorrer à comparação com a sua língua materna de forma a encontrar semelhanças e diferenças entre as línguas. Também aqui foram evidentes os conhecimentos das crianças em torno do alfabeto, uma vez que foi através dos enunciados escritos que as crianças conseguiam muitas vezes encontrar essas tais diferenças existentes.

Já no que diz respeito à dimensão socioafetiva e no que concerne à subcategoria *Abertura, recetividade e curiosidade em relação a novas línguas*, podemos dizer que foi notória a atitude positiva e de abertura em relação à novidade linguística. De facto, desde o início, quando questionámos as crianças sobre a importância da aprendizagem de novas línguas, apercebemo-nos que estas estariam recetivas a esta temática. Assim, ao longo da implementação do projeto, fomos nos apercebendo que o interesse seguia a tendência ascendente, mostrando as crianças permanentemente curiosidade e vontade de aprender sempre algo novo.

Além disso e em relação à última subcategoria de análise, *implicação nas diferentes atividades*, esta curiosidade crescente proporcionou um envolvimento constante nas diferentes tarefas. As crianças, para além de evidenciarem sinais de bem-estar, mostravam estar implicadas e empenhadas em contribuir para as diversas atividades.

Posto isto e uma vez que estas conclusões pretendem dar resposta à questão de investigação principal do nosso estudo, *Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da competência de compreensão oral das crianças?*, importa referir que a oportunidade de contacto com alguma diversidade linguística, já por si, é uma mais-valia para o enriquecimento das crianças, quer a nível de conhecimentos assimilados, quer a nível pessoal, em termos de atitudes positivas que se desenvolvem. Assim, apesar do tempo de implementação do projeto, as crianças foram enriquecendo o seu repertório plurilingue e foram sendo capazes de realizar as tarefas relacionadas com a compreensão de línguas não estudadas. Além disso, todas as sessões desenvolvidas tiveram como um propósito a estimulação da curiosidade e da motivação para aprender cada vez

mais acerca desta temática, o que fez com que as crianças se tornassem mais sensibilizadas para a importância destas aprendizagens e das estratégias para uma compreensão mútua.

Considerações finais

Considerações finais

Concluída a análise dos dados empíricos resultantes do nosso projeto de investigação, podemos agora centrar nas conclusões a retirar sobre todo o nosso estudo, partindo, em primeiro lugar, de uma reflexão sobre o quadro teórico que se encontra na base deste trabalho, passando posteriormente para uma observação mais detalhada dos objetivos que se esperavam ver atingidos, tendo sempre como referência as anteriores conclusões obtidas. Por último, serão também enunciadas algumas das limitações ou pontos fracos e pontos mais fortes, tanto do projeto planificado e concretizado no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, como de toda a nossa ação pedagógica como estudantes investigadoras.

Começamos por recordar os objetivos que orientaram o presente trabalho: a construção de conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue e intercompreensão; a conceção, implementação e avaliação de um projeto didático em contexto Pré-Escolar e a reflexão crítica sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa Prática Pedagógica Supervisionada e a nossa aprendizagem profissional.

O presente trabalho procurou trabalhar a educação plurilingue desde a infância, enquanto caminho para uma educação para a paz, através da abordagem da intercompreensão, que ocorre quando, num diálogo presencial ou não, cada interlocutor usa a sua língua materna para comunicar, sem ter de recorrer a uma outra língua para se fazer compreender (Chavagne, 2006: 4). Com este trabalho, ganhámos consciência de que, através de uma abordagem didática da intercompreensão, podemos preparar as crianças para a vida adulta numa sociedade cada vez mais diversificada a nível linguístico e cultural, na medida em que esta promove a aquisição de competências linguísticas e pluriculturais que visam fomentar a consciência dos indivíduos em relação aos seus repertórios plurilingues e ao próprio plurilinguismo como valor. Além disso, ao adotarmos abordagens didáticas baseadas na intercompreensão estamos a valorizar as diversas línguas e culturas e a contribuir para situações de diálogo com vista à compreensão mútua entre os vários intervenientes (Conselho da Europa, 2007: 67-69). Estamos assim a ir ao encontro de uma dimensão mais política do ensino/aprendizagem de línguas (Pinho et al., 2009), que visa promover aproximações aos outros e concorrer para culturas de paz.

Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo, foi notória a nossa construção de conhecimentos sobre a temática em si, nomeadamente sobre a intercompreensão, tema central deste estudo, uma vez que a desconhecíamos por completo. No entanto, à medida que íamos realizando leituras sobre a temática, fomos familiarizando com os vários conceitos e percebendo as suas implicações educativas.

No que concerne à conceção, implementação e avaliação de um projeto didático em contexto Pré-Escolar, apesar das diferentes limitações que explicitaremos mais à frente nesta conclusão, foi um projeto planificado e desenvolvido com muita ponderação e tendo em atenção, sobretudo, os conceitos de intercompreensão e de competência de compreensão oral, assim como as características do grupo-alvo.

Tendo em conta os seus objetivos pedagógicos, tais como, o desenvolvimento de competências de intercompreensão; a tomada de consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas; o desenvolvimento da competência de compreensão oral e a fomentação do respeito e valorização por outras línguas, pensamos que, apesar da brevidade do projeto, os resultados do capítulo anterior demonstram que passos importantes foram dados nesse sentido, importando que as crianças tenham oportunidade de efetuar novas aprendizagens relativas às línguas ao longo da sua trajetória educativa.

Refletindo agora sobre as limitações ou pontos fracos e os pontos fortes do nosso projeto. Uma das limitações do trabalho prende-se com o facto de ter sido desenvolvido num tempo (de)limitado, fruto das características da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, o que teve implicações para a implementação do projeto e, em particular, no número de sessões do mesmo. Consideramos que um projeto desta natureza seria muito mais proveitoso quando experimentado durante um período de tempo mais prolongado, isto porque, quando nos sentimos mais preparadas para lidar com a temática e quando consideramos que as crianças se encontram mais preparadas para se envolverem no tipo de atividades propostas e sensibilizadas para as línguas, este percurso chega ao fim e temos de dar por suspensa esta caminhada.

Outro aspeto a destacar prende-se com o facto de estarmos perante um grupo diversificado, não só a nível de idades, como também ao nível das características psicológicas e de nível de desenvolvimento, o que nos colocou vários desafios. Um deles foi o de sermos capazes de propor atividades diversificadas e ajustadas a essa mesma diversidade, o que nem sempre foi totalmente alcançado, salvo na sessão IV. Com efeito, esta realidade, da diversidade das crianças ao nível dos seus perfis e percursos, será um dos grandes desafios ao longo da nossa prática educativa, o que exigirá o alargamento e enriquecimento do nosso repertório pedagógico-didático ao longo da nossa atividade profissional.

Também do ponto de vista da recolha de dados houve consequências. Sendo o grupo constituído por crianças de idades diversas, optámos por seleccionar um determinado grupo de crianças para recolha e análise de dados, uma vez que nos proporcionavam dados mais ricos à luz dos nossos objetivos de investigação. Perante isto, consideramos que se encontra aí mais uma das limitações, visto que gostaríamos de ter analisado os dados de todas as crianças, independentemente do seu nível etário ou de desenvolvimento, de forma a alargarmos o nosso estudo a outras faixas etárias, não nos restringindo a um pequeno grupo de cinco anos de idade. Estamos, por isso, conscientes de que em futuras situações análogas teremos de ser capazes de propor atividades diversificadas e adequadas a todas as crianças.

Uma das dificuldades sentidas na preparação do projeto didático foi a falta de projetos desenvolvidos na área da intercompreensão com crianças em idade Pré-Escolar, uma vez que não havia, até à data (Cf. Redinter – Rede Europeia de Intercompreensão, www.redinter.eu), publicações de trabalhos desenvolvidos nesse âmbito, o que nos causou um pouco de frustração inicial, não tendo referenciais em que nos pudéssemos apoiar para a construção do nosso próprio projeto. No entanto, com o passar do tempo, este facto acabou por se reverter a nosso favor, ao fomentar a nossa criatividade e capacidade estratégica, bem como um sentido de dever mais forte para a concretização do projeto.

Tendo em conta que o presente estudo foi implementado com crianças em idade Pré-Escolar, um dos desafios, do ponto de vista da recolha e análise dos dados, prendeu-se com a planificação de atividades que nos permitissem captar informação que fosse ao encontro dos nossos objetivos de análise. No âmbito deste projeto, optámos por nos centrar

na análise pormenorizada de todas as videograções realizadas das diversas sessões de intervenção, cruzando-as com outros dados, de modo a sustentar as interpretações realizadas.

Além disso, por se tratar da faixa etária em questão e pelo facto das crianças nesta idade terem um limitado período de concentração, as atividades tiveram de ser o mais curtas e dinâmicas possível, de forma a motivar e estimulá-las, o que foi mais um desafio para nós. Deste modo, no momento de planificação e desenvolvimento das diferentes sessões, procurámos que as propostas de atividades tivessem uma contribuição significativa ao nível da aquisição de novos conhecimentos e na promoção das diversas competências que se pretendiam atingir.

Conscientes da tarefa intensa que vivemos, reconhecemos que, para enriquecer a implementação do nosso projeto, durante o nosso percurso, foi necessário valermos-nos de diversos recursos tanto humanos como materiais que nos auxiliassem. Esse apoio foi importante na seleção das estratégias a adotar, assim como dos recursos materiais a utilizar, de modo a desenvolvermos atividades adequadas e interessantes para o público em questão. No entanto, consideramos importante recuperar alguns apontamentos sobre cada sessão (Cf. Anexo VI), de modo a refletirmos criticamente sobre a nossa ação.

Assim, relativamente à primeira sessão, com a temática semanal das profissões, onde se explorou a história do Pinóquio em italiano, tendo em conta que foi um dos primeiros contactos das crianças com diferentes línguas, as crianças desde logo se mostraram bastante entusiasmadas e interessadas em participar, embora que estas tenham sentido um pouco de dificuldade perante a língua italiana. Todavia, rapidamente a história foi identificada, tendo em conta que “Pinóquio” se diz da mesma maneira nas duas línguas (português e italiano), apenas com uma ligeira diferença na pronúncia. Além disso, as crianças já conheciam a história do Pinóquio em português, o que acabou por facilitar bastante o processo de compreensão. Contudo, esse conhecimento prévio acabou por dispersar um pouco a atenção das crianças do objetivo principal da audição da história, a compreensão oral, sendo evidenciada uma postura de conhecedores que já não necessitavam de prestar muita atenção à mesma, chegando até a inventar algumas palavras que diziam ter escutado.

Todavia, também há um lado positivo ao recorrer-se aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, ou seja, às suas ideias prévias, pois isso faz com que as mesmas consigam atribuir significados ao que vai acontecendo, ativando conhecimentos já armazenados e enriquecendo-os. Desta forma, as crianças conseguem realizar aprendizagens significativas e que podem recorrer ao longo da vida. Outro dos aspetos mais positivos nesta sessão foi a estratégia adotada de se associar grafia ao som. Esta estratégia revelou-se uma mais-valia pelo facto das crianças terem um apoio escrito aquando da audição dos enunciados orais, facilitando assim a identificação e o reconhecimento das diferentes línguas e fomentando a comparação com a sua língua materna. Com tudo isto, consideramos que, no geral, os objetivos desta sessão foram atingidos e que a compreensão oral foi potenciada, tendo esta sido mais notória aquando a audição do excerto da história dos três porquinhos em espanhol, quando as crianças reconheceram facilmente que a história ouvida não fazia parte da história anterior (Pinóquio), referindo também que espanhol é a língua mais parecida ao português.

No que diz respeito à segunda sessão, com a temática dos animais, na qual se escutou a história “A surpresa de Handa” em diferentes línguas, se realizou uma atividade de correspondência entre as partes da história e as diferentes ilustrações da mesma, bem como a ficha da associação dos nomes dos animais às suas figuras correspondentes, consideramos que na sua generalidade os objetivos foram atingidos. No entanto, durante a primeira atividade, pensamos que teria sido mais vantajoso se tivéssemos dado algumas indicações antes da escuta dos diferentes excertos de forma a orientar as crianças e fomentar uma escuta mais focalizada.

Em relação à terceira sessão, cuja temática era o ambiente, pode-se dizer que as duas primeiras atividades, isto é, a escuta dos diferentes excertos da história “A floresta está em perigo!” nas diversas línguas já selecionadas e a sua correspondência à placa com a cor do código de cores já trabalhado, e a realização da ficha de identificação das línguas através do mesmo código de cores, deveriam ter sido concretizadas em pequenos grupos, de modo a apoiar a autonomia das crianças e limitar a imitação de resposta do colega do lado. Já na última atividade da mesma sessão, a exploração da canção “El planeta hay que salvar”, importa referir que, para intervenções futuras, se deve explorar os enunciados por partes, permitindo uma concentração das crianças mais focada e pormenorizada nas

diferentes partes da canção. Em suma, torna-se importante enfatizar que, quando se tratam de novas aprendizagens e de conhecimentos que envolvem línguas estrangeiras, é importante focarmo-nos em partes específicas e apenas no que é mais importante, evitando assim a dispersão da atenção por parte das crianças.

Para a penúltima sessão pensou-se num conjunto de desafios de forma a relembrar os temas e tarefas trabalhados anteriormente e a fazer um balanço das aprendizagens das crianças. Importa realçar o facto das atividades em grupos mais pequenos, com um adulto a supervisionar e a orientar, correrem melhor, facilitando assim o alcance dos objetivos propostos.

Quanto à quinta sessão, uma vez que esta se prendeu somente com a realização de um cartaz-síntese coletivo, não existe nenhum apontamento a fazer.

Já no que diz respeito aos pontos mais fortes do projeto, ainda que com todas as limitações e dificuldades sentidas, consideramos que este estudo se revelou um projeto muito desafiante e enriquecedor. Embora tenhamos admitido desde o início que a área temática não era a nossa de eleição, este estudo, nele incluindo toda a pesquisa teórica e a conceção e o desenvolvimento de um projeto didático, alertou-nos para uma realidade cada vez mais evidente e para a qual não estávamos tão despertas, o que nos leva hoje a reconhecer que é de facto uma temática emergente na sociedade atual em que vivemos. Além disso, percebemos também a emergência e a importância da ação dos educadores em torno desta questão, uma vez que a diversidade linguística e cultural é algo com que as crianças se irão deparar cada vez mais, daí que quanto mais cedo se forem dela consciencializando e se formando como cidadãos plurilingues, melhor.

Nesse âmbito, consideramos que este projeto apresentou potencialidades ao levar as crianças a desenvolver diversas capacidades plurilingues e de compreensão oral. Através do contacto com as diferentes línguas, pensamos que as crianças se encontram mais consciencializadas da existência de outras línguas. Além disso, puderam desenvolver estratégias de compreensão como, por exemplo, a comparação interlinguística, de modo a compreenderem melhor os enunciados com que se deparavam. Além disso, pelos sinais de contentamento e satisfação evidenciados por participar em tudo o que envolveu este projeto, as crianças encontrar-se-ão, acreditamos nós, mais interessadas e implicadas em

saber mais sobre as línguas e as culturas (como se pode ver, por exemplo, nos seus passaportes individuais), o que poderá potenciar a aquisição de novos conhecimentos ao longo do tempo.

Importa ainda referir que, muito embora este não tenha sido um dos objetivos do trabalho, o contacto com palavras em outras línguas proporcionou oportunidades de trabalho em torno do alfabeto e do reconhecimento das letras, num processo de aproximação à escrita tão importante em contexto Pré-Escolar.

Por tudo que até agora explicitámos, pode-se dizer que este projeto acabou por ser bem recebido por todos os intervenientes, pela supervisora de PPS da Universidade de Aveiro, por nós estagiárias, pela educadora cooperante e pelas crianças, que evidenciaram sinais de alguma nostalgia quando se mencionou que esta caminhada tinha chegado ao fim.

Já no que diz respeito aos pontos fracos e fortes da nossa ação, importa apontar alguns aspetos, aproveitando também para remeter para algumas das competências que se pretendiam desenvolver com esta experiência de aprendizagem quer no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional, quer no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Neste sentido, podemos começar por alegar que toda a fase de adaptação e consciencialização para a temática em questão não foi fácil, pois, tal como foi referido anteriormente, esta área não era a predileta, pelo que tivemos que aceitar e esforçar-nos para fazer o melhor que conseguíamos. No entanto, inicialmente foi sentida muita insegurança pela nossa parte, uma vez que ainda não dominávamos a temática e não sabíamos como a abordar, nomeadamente quando chegou o momento de colocar o plano em ação, tendo também em conta que tentávamos ir sempre ao encontro das intervenções das crianças, que são sempre imprevisíveis e, por isso mesmo, impossíveis de planificar.

Também por essas razões, importa frisar a importância do trabalho colaborativo durante esta experiência tão enriquecedora. Sem dúvida que, sem o auxílio da nossa colega de diáde, toda esta caminhada teria sido mais morosa. Esta união proporcionou um acompanhamento contínuo ao longo do tempo, o que nos permitiu partilhar todas as nossas inquietações e encontrarmos juntas soluções para as mesmas.

Quanto aos maiores contributos para a nossa aprendizagem profissional, podemos mencionar que esta experiência proporcionou uma maior consciência do que é realmente um trabalho final de um grau de mestre no atual processo de Bolonha, o que implica todo o percurso que vai desde a planificação à avaliação do projeto e seu subsequente relatório final de estágio, o que integra também a capacidade reflexiva para se atender às características individuais de cada criança, tanto na interação com as mesmas, como na planificação das atividades e as capacidades de escrita académica e de gestão de tempo adequada para os prazos a cumprir. O que nos leva a afirmar que crescemos como profissionais, pois para além de dominarmos um pouco mais os conhecimentos no quadro das áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, desenvolvemos a nossa capacidade crítica para connosco e os outros.

Por tudo isto, em modo de conclusão, podemos dizer que foi um percurso completo, repleto de emoções que fez com que este se tornasse inesquecível para nós, pois, além de nos ter proporcionado consideráveis aprendizagens, acabou por fomentar o gosto pela temática, fazendo até emergir a vontade de sensibilizar outros educadores sobre a relevância da mesma. Sentimo-nos agora mais preparadas para enfrentar novos desafios e com a certeza de que todas as nossas ações pedagógicas, por mais pequenas que sejam, são importantes para deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrámos.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

A

- Almeida, M. (2003). *A educação para a paz* (2ª edição). Lisboa: Editora Paulinas.
- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening: A scheme for teacher Education*. UK: Oxford University Press.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In Andrade, A. I. & Sá, C. (org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didáticas* (pp. 13-27). Cadernos Didáticos. Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. (coord.), Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos. In Neto, A. et al. (org.). *Didática e metodologias da educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Psicologia e Educação.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas da intercompreensão. In Araújo e Sá, M. & Melo-Pfeifer, S. (org.). *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Oficina Digital.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. & Santos, L. (2010). Trajetórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In Doyé, P. & Meissner, F. (eds.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.
- Assembleia da República Portuguesa. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. VII Revisão Constitucional [2005]. Lisboa: República Portuguesa. Retirado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Data de pesquisa: 10.03.2013.

B

- Baqué, L. & Estrada, M. (2006). *L'intercompréhension en langues romanes, de la formation à l'application*. (Actes du XV Congrès de l'Association des Professeurs de Français de l'Université Espagnole). Huelva: Universidad de Huelva.

- Baqué, L., Besnerais, M. & Martin, É. (2007). *Le traitement de la compréhension orale sur Galanet*. Espagne: Universitat Autònoma de Barcelona. Retirado de www.dialintercom.eu. Data de pesquisa: 06.06.2013.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo. Metodologia de investigação*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2002). *Mudança social em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2002/WP6-2002.pdf>. Data de pesquisa: 08.03.2013.
- Bizarro, R. (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Lisboa: Areal editores.
- Bolívar, A. (s/d). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. Espanha: Universidade de Granada. In Bizarro, R. (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 25-42). Lisboa: Areal editores.
- Bonvino, E. & Caddeo, S. (s/d). *Intercompréhension à l'oral: Où en est la recherche?* Retirado de <http://test5.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/Bonvino%20Caddeo.pdf>. Data de pesquisa: 06.06.2013.
- Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Alfragide: Editora Caminho.

C

- Candelier, M. (coord.); Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.; Lörincz, I.; Meissner, F.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A. & Molinié, M. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Retirado de <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>. Data de pesquisa: 25.05.2013.
- Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C. & Tost, M. (org.). (2008). *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cassany, D. et al. (1997). *Comprensión oral*. In Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (8ª edição). Barcelona: Graó.
- Castagne, E. (2007). *L'intercompréhension: Un concept qui demande une approche multidimensionnelle*. France : Université de Reims Champagne-Ardenne. In Capucho, F., Martins, A., Degache, C. & Tost, M. (2007). *Diálogos em Intercompreensão (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007)* (pp. 461-473). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cavalli, M.; Coste, D.; Crişan, A. & Vem, P. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_en.asp#s5_1. Data de pesquisa: 2.05.2012.
- Chavagne, J. (2006). *A intercompreensão para o trabalho comum a distância*. Paraiba: Université Lumière. Retirado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tK05Pu0Ysn0J:www.galanet.eu/publication/fichiers/A%2520intercompreens%25E3o%2520para%2520o%2520trabalho%2520comum%2520a%2520dist%25E2ncia%2520JP%2520ao%25FBt%252006.ppt+&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESgk7Xf2l-DYBguU1e3wymF2XLSmq4UGfqK-Bx4rE6jC0DGDdE7ToBSJ-jNC87Uh5v5SA_Osf4Ygy0y0vnq_p0-nUr7g57JkRNDxwgUqOqjpGdcN4HBeTife2kQGW2JI4gSgrSPT&sig=AHIEtbSF5qLpFTjZ5m9AKHEytlRZoaI4gA. Data de pesquisa : 12.03.2013.
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension a travers le jeu serieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en oeuvre dans Limbo*. France: Université Stendhal Grenoble 3. UFR des Sciences du langage.
- Cohen, A. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (2ª edição) (pp. 161-178). London: Hodder Education. Retirado de <https://netfiles.umn.edu/users/adcohen/2010%20-%20Styles%2C%20Strategies%2C%20and%20Motivation%20in%20Schmitt.pdf?uniq=-jhw8zt>. Data de pesquisa: 05.03.2013.
- Collodi, C. *Pinocchio*. Santarcangelo di Romagna: RL Gruppo Editoriale srl.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Cortes-Velásquez, D. (s/da). Aspetti metacognitivi e processual della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofofoni. In *Redinter-Intercompreensão*, 2, 203-226. (2011). Redinter: Edições Cosmos.

- Cortes-Velásquez, D. (s/db). Dalla comprensione scritta alla comprensione orale com eurom5: una sperimentazione in Colombia. In *Redinter-Intercompreensão*, 3, 269-292. (2011). Redinter: Edições Cosmos.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (1999). *Declaration and Programme of Action 99(76) of the Committee of Ministers on Education for Democratic Citizenship based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf. Data de pesquisa: 23.05.2013.
- Cruz, M. & Cruz, M. (2006). *A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. Saber (e) Educar*, 11, 73-86. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/9/SeE11intercompreensaoMarioCruz.pdf?sequence=1>. Data de pesquisa: 12.03.2013.
- Cyr, P. (1996). *Les strategies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou [Québec]: Editions CEC.

D

- Degache, C. (2000). La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique. In Billiez, J., Foerster, C. & Simon, D. (1999, 5-6 novembre). *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité (Actes du 6è colloque ACEDL)* (pp. 147-159). Grenoble. Retirado de <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc2000.pdf>. Data de pesquisa: 05.03.2013.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe.

E

- Estevão, C. (2012). *Direitos humanos: Justiça e Educação na era dos mercados*. Lisboa: Porto editora.

F

- Freire, A. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*, 2, 387-393. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/449/345>. Data de pesquisa: 05.03.2013.
- Freire, P. (org.). (2001). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. (Série Paulo Freire). São Paulo: Editora Unesp.

G

- Garcia J. & Pacheco L. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Edições Despertar.
- Gomes, F. & Matos, L. (2005). *Volta ao Mundo em 40 Canções*. Lisboa: Edições Convite à Música.
- Gondim, M. (2008). *Um novo olhar sobre a compreensão oral. Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa*. Brasília: Universidade de Brasília.

H

- Hermoso, A. (1998). La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 21. Madrid: Universidad Complutense Madrid.

J

- Jamet, M. (s/d). *La transparence sonore du lexique: De l'experimentation au calcul d'un indice*. Venezia: Université Cà Foscari-Venezia. Retirado de <http://redinter.eu/dialintercom/fr.html>. Data de pesquisa: 24.06.2012.
- Jares, X. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática* (2ª edição). *Revista ampliada*. Porto: Artmed editora.

L

- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.

M

- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (s.d). *A investigação-ação na formação de professores – Um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação* (pp. 619-629). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>. Data de pesquisa: 20.11.2012.
- Martins, P. (2000). *Elementos para uma reflexão em torno dos direitos da criança*. Minho: Universidade do Minho.
- Meissner, F. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, 6, 331. Aachen: Shaker, Editions EuroCom. Retirado de http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2012.05.16-12.00.52-82.122.7.76-radC6478.tmp/3-8322-1221-3_INH.PDF. Data de pesquisa: 5.03.2013.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, Lúcia. (2006). *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Minho: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (s/d). *Formar formadores pela investigação-ação: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação* Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>. Data de pesquisa: 20.11.2012.
- Moreira, M. & Barros, P. (2010). Olhares sobre o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-ação e da supervisão. In Andrade, Ana & Pinho, Ana (orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 247-263). Aveiro: Universidade de Aveiro.

O

- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Portugal: Onu. Retirado de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Data de pesquisa: 14.03.2012.

P

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Pierre, E. & Pierre, J. (2010). Didactisation du contact des langues: définition et fonctionnement de l'intercompréhension. In *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, 2, 33-60. Paris: CLE International.
- Pierre, E. & Pierre, J. (2010). Vers l'intégration de l'intercompréhension aux structures existantes. In *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, 5, 109-117. Paris: CLE International.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S.; Almeida, J.; Martins, F. & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da didática de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. Retirado de http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf. Data de pesquisa: 14.03.2012.
- Pinto, M. (1988). *Abordagem a alguns aspetos da Compreensão verbal na criança*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>. Data de pesquisa: 20.11.2012.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.

R

- Rojas, M. (2009). *La habilidade de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense*. Costa Rica: Escuela de Formación Docente. Instituto de Investigaciones lingüísticas. Universidad de Costa Rica. Retirado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/kan014/kan014-07.pdf>. Data de pesquisa: 20.06.2012.
- Rosa, F. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral*. Porto: Faculdade de Letras. Universidade do Porto.

S

- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, V. & Soares, S. (s/d). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a sua atualidade na sociedade contemporânea*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Retirado de http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_univ_atualidade_pt.pdf. Data de pesquisa: 07.03.2013.
- Sepúlveda, M.; Banning, T.; Gudmundsdóttir, G.; Chamoun, C. & Genugten, W. (2004). *Human Rights Reference Handbook*. Costa Rica: University for Peace. Retirado de <http://www.hrc.upeace.org/files/human%20rights%20reference%20handbook.pdf>. Data de pesquisa: 23.05.2013.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>. Data de pesquisa: 22.05.2013.
- Susana, S. (2012). *Educação para a diversidade no Pré-Escolar – saber (con) viver*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

U

- UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Retirado de http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm. Data de pesquisa: 20.04.2012.
- UNESCO. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Data de pesquisa: 05.05.2012.
- Unicef. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Data de pesquisa: 15.03.2012.

V

- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Veiga, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In Andrade, I. *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didáticas* (pp. 31-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I

Planificações do projeto de intervenção

ANEXO I - Planificações do projeto de intervenção

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I (12 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Pré-leitura em torno das ilustrações da capa da história; • Conto da história “O Pinóquio” em italiano; • Atividade de Pós-leitura: Introdução de acontecimento intruso; • Audição de um excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol com o objetivo das crianças perceberem que este excerto não faz parte da história ouvida inicialmente (Pinóquio); • Audição do excerto inicial da história com o objetivo de descobrirem como se diz “carpinteiro” em italiano; • Atividade em torno da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas com suporte áudio e escrito, de forma a agruparem as mesmas de acordo com a sua semelhança gráfica; • Diálogo em torno da sessão realizada, sistematizando aprendizagens; • Preenchimento do passaporte para que as crianças avaliem a sessão desenvolvida e possam apresentar as dificuldades sentidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Italiano; • Espanhol; • Tailandês; • Francês; • Holandês. 	<ul style="list-style-type: none"> • História “O Pinóquio” em italiano em suporte áudio e o livro da mesma; • Excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol em suporte áudio; • Excerto inicial da história “O Pinóquio” em suporte áudio; • Cartões com a palavra carpinteiro nas diferentes línguas; • Palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas em suporte áudio; • Dois retângulos vermelho e verde; • Passaporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

<p>Sessão II</p> <p>(19 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de pré-leitura em torno da exploração da capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Conto da história “A surpresa de Handa” em português; • Diálogo em torno da interpretação da história; • Correspondência das imagens aos excertos ouvidos nas diferentes línguas; • Realização de uma ficha com o objetivo da identificação dos nomes dos animais da história em diferentes línguas através da sua audição; • Elaboração de um cartaz-síntese da sessão desenvolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Italiano; • Francês. 	<ul style="list-style-type: none"> • História “A surpresa de Handa”; • Suporte áudio dos diferentes excertos nas diferentes línguas; • Cartões com imagens que ilustrem cada excerto; • Suporte áudio dos nomes dos diferentes animais nas diferentes línguas; • Ficha de trabalho; • Papel de cenário; • Recursos de expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Sessão III</p> <p>(27 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em suporte áudio da história explorada no dia anterior segmentada nas diferentes línguas (Português, Espanhol, Francês e Italiano), tendo as crianças que reconhecer a alteração das mesmas, fazendo erguer uma placa disponibilizada para o efeito; • Realização de uma ficha individual de trabalho em que as crianças têm que identificar a língua ouvida em cada excerto da história através do código de cores; • Audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar), relacionada com a temática da proteção do ambiente; • Realização de uma ficha individual de trabalho com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida através da canção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Italiano; • Francês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos da história explorada no dia anterior nas diferentes línguas em suporte áudio; • Placas; • Ficha de identificação das línguas; • Canção em espanhol “El planeta hay que cuidar” em suporte áudio; • Ficha de exploração da 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> • Audição, exploração e memorização do refrão da canção; • Preenchimento dos passaportes. 		<p>canção;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passaportes. 	
<p>Sessão IV</p> <p>(3 de Dezembro de 2012 – 13h30min – 15h30min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos diferentes postos presentes na sala, explicando as atividades existentes em cada um deles; • Primeiro posto (quatro desafios): <ul style="list-style-type: none"> - Audição da palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano), identificando a língua correspondente, tendo que erguer individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado; - Audição do nome dos diferentes animais da história “A surpresa de Handa” (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra), tendo que seleccionar a imagem que ilustra cada um desses animais. - Exploração de uma palavra em diferentes línguas, em suporte escrito, comparando as suas diferenças e semelhanças. - Audição de duas frases, tendo que na primeira identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado e, na segunda, de a compreender e identificar a língua em que esta se encontra. • Segundo posto: <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória do Halloween; - Jogo do dominó das profissões. • Terceiro posto: <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória das profissões; - Jogo da separação do lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Italiano; • Francês; • Dinamarquês; • Inglês; • Alemão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas para desafios; • Palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano); • Placas de identificação do código de cores; • Nomes dos animais da história “A surpresa de Handa” nas diferentes línguas em suporte áudio; • Imagens dos animais da história; • Registo escrito das palavras seleccionadas da canção nas diferentes línguas (português, 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

			espanhol, francês, italiano, dinamarquês, alemão e inglês); <ul style="list-style-type: none"> • Frases em suporte áudio; • Jogo da memória do Halloween; • Jogo da memória das profissões; • Dominó das profissões; • Jogo da separação do lixo (imagens ilustrativas do lixo e dos ecopontos). 	
Sessão V (10 de Dezembro de 2012 – 09h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com as crianças em torno da conclusão desta viagem pelo mundo das línguas, abordando-se: • - Aprendizagens mais significativas; - Maiores dificuldades; - Interesses para atividades futuras em torno da diversidade linguística. • Sistematização de ideias e seu registo num cartaz coletivo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Papel de cenário; • Recursos de expressão plástica. 	

Temática da semana: Profissões			
Sessão I - <i>As primeiras descobertas</i>			
12 de novembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história; • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Reconhecer que o excerto ouvido da história “Os três porquinhos” em espanhol não pertence à história “O Pinóquio” em italiano; • Identificar as palavras “carpinteiro” em diferentes línguas; • Diferenciar e comparar registos escritos em diferentes línguas. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<p>Após a rotina habitual do acolhimento e de modo a dar início à primeira sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas” em grande grupo na área da manta, é apresentada a história “O Pinóquio” em italiano;</p> <p>Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tenta-se em constante diálogo perceber as ideias prévias e recuperar conhecimentos sobre a história apresentada através das ilustrações da capa;</p> <p>Seguidamente, as crianças são convidadas a ouvirem a história em italiano através de um recurso áudio, ao mesmo tempo que lhe são mostradas as ilustrações da mesma. No entanto, estas só serão mostradas na mudança de página e na pausa que esta envolve, de forma a que as crianças consigam estar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • História “O Pinóquio” em italiano em suporte áudio e o livro da mesma;

		<p>concentradas a ouvir e posteriormente a ver;</p> <p>De seguida e já numa fase de pós-leitura, são feitas algumas questões de modo a conseguir explorar a compreensão da história por parte das crianças. Assim, são levantadas algumas questões, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do que é que a história falava? - Quais as suas personagens? - O que aconteceu ao Pinóquio e porquê? - Introdução de acontecimento intruso, colocando uma questão do tipo: “No fim a fada transformou o Gepeto em madeira, não foi?”. <p>Posto isto, apresenta-se, de novo em recurso áudio, um excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol, visto que é uma língua mais parecida com a língua materna das crianças. Após esta audição, são levantadas algumas questões de forma a contextualizar o excerto ouvido com a história do Pinóquio como se este fizesse realmente parte integrante dela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que parte da história do pinóquio é que acabámos de ouvir? - O que é que aconteceu antes? E depois?; <p>No caso do surgimento de dúvidas e da vontade das crianças em voltar a ouvir o excerto, este é apresentado uma segunda vez para que as crianças consigam estar mais atentas de forma a dar resposta às questões colocadas anteriormente;</p> <p>Depois disto, volta-se a fomentar um diálogo em torno do excerto ouvido, acrescentando-se algumas questões, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a história no Pinóquio na mesma? Porquê? - Esta parte da história apresenta-se na mesma língua ou numa 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol em suporte áudio;
--	--	---	--

		<p>diferente? Qual?;</p> <p>Terminada esta atividade, explora-se a ilustração da primeira página da história questionando as crianças sobre o trabalho do Gepeto (pai do Pinóquio):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhando para a imagem, conseguem identificar o que é que o Gepeto faz? - O que ele leva nas mãos? - E que nome é que se dá às pessoas que trabalham com madeira e ferramentas para a trabalhar? (Carpinteiro) - O que é que é isto de ser carpinteiro? (Profissão); <p>De seguida, lança-se o desafio às crianças de tentarem descobrir no excerto, que vão ouvir e que diz respeito à primeira página da história, como se diz “carpinteiro” em italiano. Sendo uma palavra sem qualquer semelhança à da língua portuguesa, quer a nível do registo escrito ou oral, à partida, as crianças terão muita dificuldade em identifica-la corretamente;</p> <p>Neste sentido, apresentamos então a palavra “carpinteiro” escrita em italiano reproduzindo-a também oralmente, propondo às crianças novamente a audição do excerto para que a consigam identificar mais facilmente;</p> <p>Seguidamente e com o objetivo de facilitar a associação da grafia ao som da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas (espanhol, português, italiano, francês, holandês e tailandês) é feita a exploração das mesmas em suporte escrito em grande grupo;</p> <p>Para tal, começa-se por reproduzir em suporte áudio a palavra “carpinteiro” numa só língua, questionando as crianças sobre a palavra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto inicial da história “O Pinóquio” em suporte áudio; • Cartões com a palavra carpinteiro nas diferentes línguas; • Palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas em
--	--	---	--

		<p>escrita correspondente. Neste sentido, parte-se da associação dos diferentes fonemas aos seus grafemas, excluindo aos poucos as diferentes opções que não correspondem à língua em questão, partindo das línguas mais semelhantes e familiares para as crianças para as mais distantes;</p> <p>Este processo repete-se para as diferentes línguas apresentadas anteriormente. Com isto e à medida que as crianças vão fazendo as diferentes correspondências, pretende-se que agrupem as palavras de acordo com a sua semelhança gráfica. Para isto, encontram-se dois retângulos de cores diferentes, em que as crianças no círculo vermelho têm de colocar as palavras mais distintas e no círculo verde as palavras mais semelhantes;</p> <p>Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomenta-se um diálogo em grande grupo em que se procura entender se as crianças se consciencializaram da existência de diferentes línguas, assim como das suas características sonoras;</p> <p>Para além disso, segue-se o preenchimento do passaporte no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças avaliem a mesma, apresentando-nos também as dificuldades sentidas de forma a que as possamos registar no mesmo.</p>	<p>suporte áudio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dois retângulos vermelho e verde; • Passaporte.
--	--	--	--

Temática da semana: Animais			
Sessão II – Os animais na ponta da língua			
19 de novembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a ideia principal de um determinado excerto ouvido em línguas diferentes; • Identificar os nomes dos animais da história nas diferentes línguas; • Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; • Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<p>Já na biblioteca e de modo a dar início à segunda sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas” em grande grupo, é apresentada a história “A surpresa de Handa” em português.</p> <p>Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tenta-se em constante diálogo perceber as ideias prévias das crianças sobre a história apresentada a partir da exploração da capa, da contracapa e guardas do livro. Nesta exploração, procura-se chamar a atenção da criança para muitos dos pormenores presentes na ilustração da capa que muito nos tem a dizer sobre Handa e o seu país e cultura. Para tal, são levantadas algumas questões às crianças de forma a fazê-las pensar sobre isso, tais como:</p> <p>- Em que Continente viverá Handa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • História “A surpresa de Handa”;

		<p>- Porquê?</p> <p>- Que pormenores vês que nos informam sobre a cultura de Handa?</p> <p>Para além disto, é explorado o nome do autor (Eileen Browne), tendo em conta a sua origem e biografia. Para tal e partindo da audição do nome do autor, questionam-se as crianças:</p> <p>- Este nome é português?</p> <p>- É um nome comum em Portugal?</p> <p>- De que país será? (Com recurso ao globo terrestre);</p> <p>Após esta atividade de contextualização, inicia-se a leitura da história “A surpresa de Handa” em português, com um acréscimo dos nomes dos diferentes animais realizado por nós, uma vez que estes não se encontravam referidos;</p> <p>Posteriormente, segue-se um momento de diálogo com as crianças sobre a história ouvida, de modo a percebermos se estas a compreenderam e prestaram atenção às ilustrações da mesma, levantando questões como:</p> <p>- Quais foram os animais que apareceram na história?</p> <p>- Qual foi o primeiro e o último?</p> <p>- O que é que os animais foram fazendo ao longo da história?</p> <p>- Todos tiraram a mesma fruta?</p> <p>- Porque é que cada animal escolheu uma determinada fruta?</p> <p>- Como é que as pessoas vivem no país de Handa?</p> <p>- Como são feitas a maioria das casas? São como as nossas, de tijolo?</p> <p>Dando depois início à seguinte atividade, as crianças são divididas em dois grandes grupos. Esta vai consistir na audição de vários excertos da história nas diferentes línguas (português, espanhol, italiano e francês) apresentados pela educadora em suporte áudio. Este conjunto de excertos será apresentado três vezes, existindo sempre uma pausa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte áudio dos diferentes excertos nas diferentes línguas; • Cartões com
--	--	--	--

		<p>entre os mesmos. À medida que vão ouvindo os diferentes excertos e no momento da pausa entre os mesmos, têm de os fazer corresponder às diferentes imagens fornecidas que ilustram esses mesmos excertos já anteriormente apresentadas pela educadora. Em cada grupo há um adulto responsável por mediar a atividade a desenvolver.</p> <p>Seguidamente, a educadora explica às crianças que irão ouvir os nomes dos diferentes animais presentes na história. Para isso, deslocar-se-ão individualmente para as mesas de trabalho, de forma a dar início à atividade. Esta consistirá na audição dos nomes dos animais da história nas diferentes línguas, tendo que os identificar rodeando a sua imagem. Para tal, as crianças dispõem de uma ficha composta pelas diferentes ilustrações dos animais. A ficha encontra-se dividida em cinco partes, sendo que à medida que vão avançando o nível de dificuldade aumenta.</p> <p>Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens e a pôr em claro as dificuldades e interesses/gostos sentidos, procede-se à elaboração de um cartaz coletivo onde são registadas as opiniões das crianças, assim como desenhos que as mesmas elaboram para ilustrar a sessão desenvolvida.</p> <p>Já da parte da tarde, é apresentada uma segunda ficha de trabalho às crianças no âmbito da área da matemática. Esta estará relacionada com a temática inerente à semana, ou seja, os animais;</p> <p>Desta forma e tendo em conta que nos apercebemos, ao longo das nossas observações, que as crianças se podem “agrupar” segundo diferentes níveis de desenvolvimento, esta ficha terá três versões de níveis de dificuldade diferentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numa primeira versão mais fácil e tendo como crianças-alvo o Josué (criança abrangida pelas Necessidades Educativas Especiais) e a Ema, a ficha terá um conjunto de imagens de animais em que as crianças, com as informações dadas por nós, terão de rodear um determinado animal, como por exemplo: Rodeia ou pinta os elefantes; 	<p>imagens que ilustrem cada excerto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suporte áudio dos nomes dos diferentes animais nas diferentes línguas; • Ficha de trabalho; • Papel de cenário; • Recursos de expressão plástica.
--	--	---	--

		<p>- Numa segunda versão um pouco mais complexa, as crianças terão uma ficha que se encontra dividida em três partes, procurando-se aumentar o nível de dificuldade de parte para parte. Todas as partes têm três círculos com um conjunto de imagens de animais em que as crianças têm de contar e, com o auxílio dos algarismos presentes no cabeçalho da ficha, preencher as caixas que estão debaixo de cada círculo. Os dois primeiros são as duas parcelas da adição e o último é o total da mesma operação. Mas, no terceiro círculo (total), as crianças terão também de rodear a quantidade de imagens respetiva ao total da adição das duas primeiras parcelas;</p> <p>- Por último, numa versão mais complexa, é apresentada uma ficha com a mesma lógica da anterior, mas agora sem o auxílio dos algarismos presentes no cabeçalho da ficha e a quantidade de imagens presente em cada conjunto também é mais elevada. Para além disso, na terceira parte da ficha, as crianças têm três círculos de igual forma, mas na segunda parcela, é apresentado um número e uma quantidade de imagens em excesso para que as crianças rodeiem a quantidade de imagens correspondente a esse número em questão e se apercebam que o exercício não é apenas realizar a contagem;</p> <p>Seguidamente, é proposto o preenchimento dos passaportes para avaliação das atividades realizadas.</p>	
--	--	---	--

Temática da semana: Ambiente			
Sessão III – Ao ritmo do ambiente			
27 de novembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a alteração da língua ouvida e identificar a mesma; • Compreender a principal mensagem transmitida pela canção; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar as palavras compreendidas durante a audição da canção. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<p>Dando início à terceira sessão do projeto e de forma a recordar a história explorada no dia anterior sobre o ambiente (“A floresta está em perigo!” de Susana Santos), no âmbito do estágio de Prática Pedagógica Supervisionada A2, começa-se por apresentar às crianças a mesma história, mas agora segmentada nas diferentes línguas (Português, Espanhol, Francês e Italiano). Nesta atividade, realizada em grande grupo na manta, pretende-se que as crianças consigam reconhecer a alteração da língua ouvida, tendo que erguer individualmente uma placa disponibilizada para o efeito.</p> <p>Já numa fase posterior e tendo em conta que o reconhecimento da alteração da língua já foi identificado, pretende-se agora que as crianças consigam identificar as línguas em causa, relativamente a cada excerto da história ouvida, que é escutado novamente. Para isso, as crianças dirigem-se para as mesas de trabalho e é disponibilizada uma ficha a cada criança na qual estas terão que identificar a língua escutada através do código de cores já</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos da história explorada no dia anterior nas diferentes línguas em suporte áudio; • Placas; • Ficha de identificação das línguas;

		<p>trabalhado na semana anterior (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo). A ficha é composta por quatro partes, em que em cada uma se encontram as quatro línguas identificadas, através da cor e do respetivo nome, tendo as crianças de assinalar a língua ouvida nos diferentes excertos escutados novamente;</p> <p>De seguida e já na manta, é proposta a audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar - http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg&feature=related), relacionada com a temática da proteção do ambiente, com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida, identificando também palavras que vão compreendendo. Para isso, antes da audição, explica-se às crianças o que vão ouvir, levantando também duas questões de forma a orientar a escuta das crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que devemos proteger e cuidar? (O planeta) - O que devemos cuidar para proteger o ambiente? (Rios, mares, bosques ...) <p>Assim e antes da audição da canção, e de forma a proporcionar um contexto para a compreensão do conteúdo da canção, explora-se o título apresentado em suporte escrito para que as crianças com o nosso auxílio, visto que não conseguem ler, consigam perceber o mesmo, tentando antecipar o conteúdo da canção. Para além disto, apresenta-se também, ao mesmo tempo, o título da canção mas agora em português para que as crianças comparem e encontrem semelhanças e diferenças entre os dois.</p> <p>Posto isto, ouve-se uma primeira vez a canção e questionam-se as crianças sobre o que perceberam da mesma. Posto isto, ouve-se novamente a canção. Depois destas duas audições e ao longo das intervenções das crianças, passam-se novamente alguns excertos de modo a que as crianças possam confirmar ou repensar as suas ideias. Também aqui e no caso das crianças não conseguirem chegar a algumas palavras, solicita-se às crianças que identifiquem determinadas palavras, como por exemplo, árvore e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canção em espanhol “El planeta hay que cuidar” em suporte áudio; • Título da canção em suporte escrito; • Título da canção em português em suporte escrito;
--	--	--	---

		<p>contaminação. Para tal, passa-se novamente o trecho da canção de onde essas palavras fazem parte;</p> <p>Seguidamente e de forma a conhecer as ideias prévias das crianças, questionam-se as mesmas sobre o que para elas é um refrão ou se já ouviram falar nisso. Assim, propõe-se mais uma vez a audição da canção, para que as crianças consigam identificar o refrão da mesma. Depois desta introdução, faz-se por explorar as frases que compõem o refrão tentando perceber o seu significado e a mensagem que é transmitida. Para isto, é apresentado o refrão em suporte escrito em espanhol.</p> <p>Posteriormente e continuando esta exploração, apresenta-se o refrão em italiano, estando as palavras do mesmo desordenadas, para que as crianças consigam implicitamente encontrar semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas e o consigam ordenar tendo por base o refrão original em espanhol;</p> <p>De seguida e caso as crianças se sintam motivadas para cantar, sugere-se a memorização e reprodução do refrão já explorado;</p> <p>Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomenta-se um diálogo em grande grupo em que se procura entender quais as maiores dificuldades sentidas durante a realização das atividades.</p> <p>Para além disso, segue-se o preenchimento do passaporte no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças avaliem a mesma. Para este registo são levantadas algumas questões às crianças de forma a sistematizar as suas ideias, sendo estas registadas pelos adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refrão da canção em suporte escrito; • Refrão da canção em italiano em suporte escrito; • Passaporte.
--	--	--	---

Temática da semana: Preparação para o Natal			
Sessão IV – Desafios das línguas			
3 de dezembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar a língua escutada através da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas; • Identificar o nome do animal escutado e fazer a correspondência com a imagem do mesmo; • Comparar registos escritos da mesma palavra em diferentes línguas, encontrando semelhanças e diferenças entre elas; • Compreender a existência de uma palavra intrusa numa frase na sua língua materna; • Identificar a língua e o significado dessa palavra intrusa; • Reconhecer que a frase “C’était une grande aventure” se encontra em francês; • Compreender a informação transmitida através da frase anterior. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<p>Dando início à última sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada “Desafios das línguas”, que terá como objetivo a sistematização de aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto. Assim, começa-se por explicar às crianças que esta será a última sessão desta aventura;</p> <p>Esta irá decorrer em moldes diferentes do habitual, visto que existirão três postos diferentes na sala, tendo cada um atividades específicas. Em cada um deles e de forma a rentabilizar os recursos humanos existentes na sala, estará um adulto a orientar e a</p>	

		<p>supervisionar as atividades a desenvolver;</p> <p>Neste sentido, as crianças serão divididas em três grupos, cada um com 8/9 elementos que passarão por todos os postos, assim que finalizarem as atividades a realizar em cada um deles;</p> <p>Neste sentido, num primeiro posto, e sendo este mais direcionado para o projeto das línguas, existirão quatro caixas, cada uma delas com um desafio diferente;</p> <p>Na primeira caixa o desafio estará relacionado com a temática das profissões: as crianças ouvirão a palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano). Desta forma, e inicialmente, a palavra será escutada duas vezes para que as crianças possam reconhecer mais facilmente a língua em questão. Seguidamente, a palavra será escutada mais uma vez para que então, após essa terceira audição, as crianças possam identificar a língua correspondente, levantando individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado. Assim, e se, por exemplo, escutarem a palavra “carpinteiro” em espanhol (<i>carpintero</i>) terão de erguer a placa de cor verde;</p> <p>Na segunda caixa o desafio estará relacionado com a temática dos animais. Nesta atividade, as crianças serão desafiadas a escutar o nome dos diferentes animais da história “A surpresa de Handa” (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra) explorada numa das sessões, tendo que selecionar a imagem que ilustra cada um desses animais. Deste modo, reproduzir-se-á nome a nome para que cada uma das crianças do grupo tenha oportunidade de fazer a correspondência entre o nome escutado e a imagem, confrontando a sua resposta com a opinião dos restantes elementos do seu grupo;</p> <p>Na terceira caixa o desafio estará relacionado com a temática do ambiente. Neste sentido, as crianças terão à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas para desafios; • Palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano); • Placas de identificação do código de cores; • Nomes dos animais da história “A surpresa de Handa” nas diferentes línguas em suporte áudio; • Imagens dos
--	--	--	---

		<p>canção explorada numa das sessões “El planeta hay que salvar”, sendo estas: “planeta”, “contaminação”, “salvar”, “árvore” e “água” nas diferentes línguas trabalhadas durante o projeto, tendo também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês. O objetivo desta atividade é que as crianças comparem e encontrem semelhanças e diferenças entre as diferentes palavras, de forma a conseguir agrupar a mesma palavra nas diferentes línguas;</p> <p>Na última caixa e de forma a concluir as atividades deste posto, será lida a frase “Esta <i>voyage</i> da lagartinha pelo mundo das línguas chegou ao fim” para que as crianças consigam identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado. Para além disto, será escutada também outra frase (Ça a été une grand aventure!) em francês para que as crianças a tentem traduzir, identificando também a língua em que esta se encontra;</p> <p>Já nos dois restantes postos, encontram-se, em cada um deles, dois jogos alusivos às diferentes temáticas já exploradas e que já foram também explorados ao longo deste período de estágio, sendo a sua maioria já conhecidos das crianças, (jogo da memória do Halloween, jogo da Memória e dominó das profissões e jogo da separação do lixo). No que diz respeito ao jogo da separação do lixo, as crianças serão confrontadas com várias imagens de diferentes tipos de lixo, tendo que as fazer corresponder às diferentes imagens dos diversos ecopontos (verde, amarelo, azul, preto, vermelho e “rolhinhos”);</p> <p>Uma vez que as atividades do primeiro posto necessitarão de mais tempo, no caso de nos outros dois postos as atividades serem concluídas mais cedo, os grupos poderão trocar entre si os jogos.</p>	<p>animais da história;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo escrito das palavras selecionadas da canção nas diferentes línguas (português, espanhol, francês, italiano, dinamarquês, alemão e inglês); • Frases em suporte áudio; • Jogo da memória do Halloween; • Jogo da memória das profissões; • Dominó das profissões; • Jogo da separação do lixo (imagens ilustrativas do lixo e dos ecopontos).
--	--	---	---

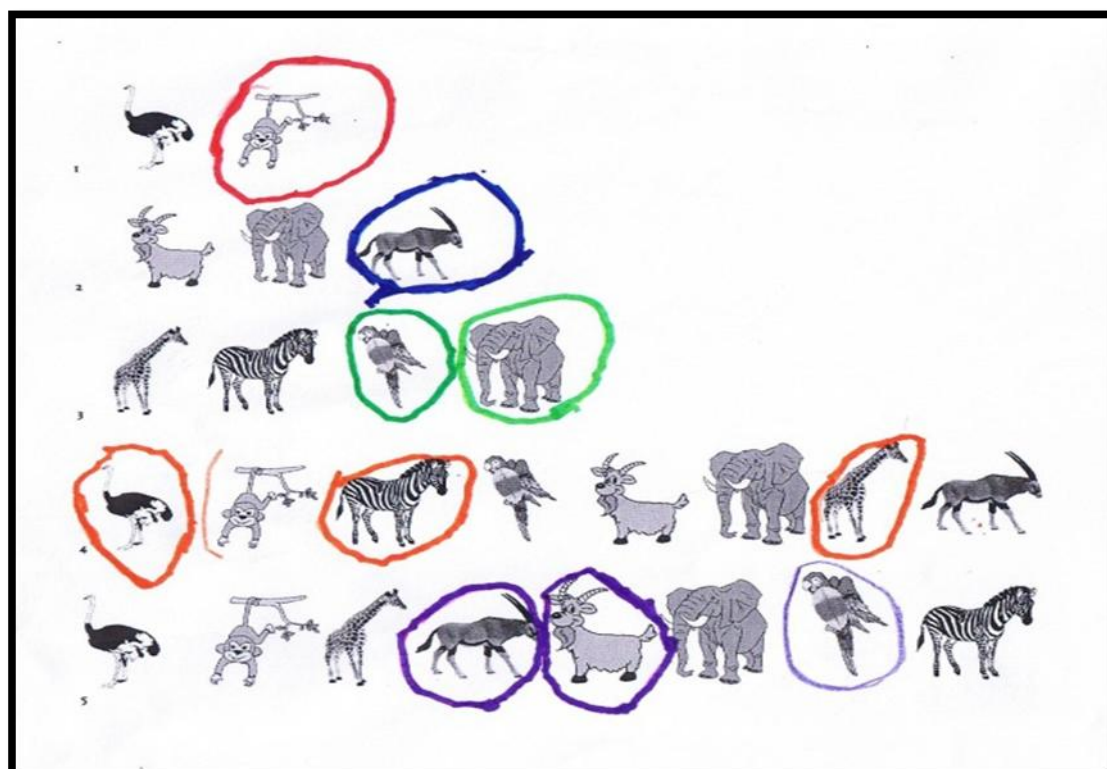
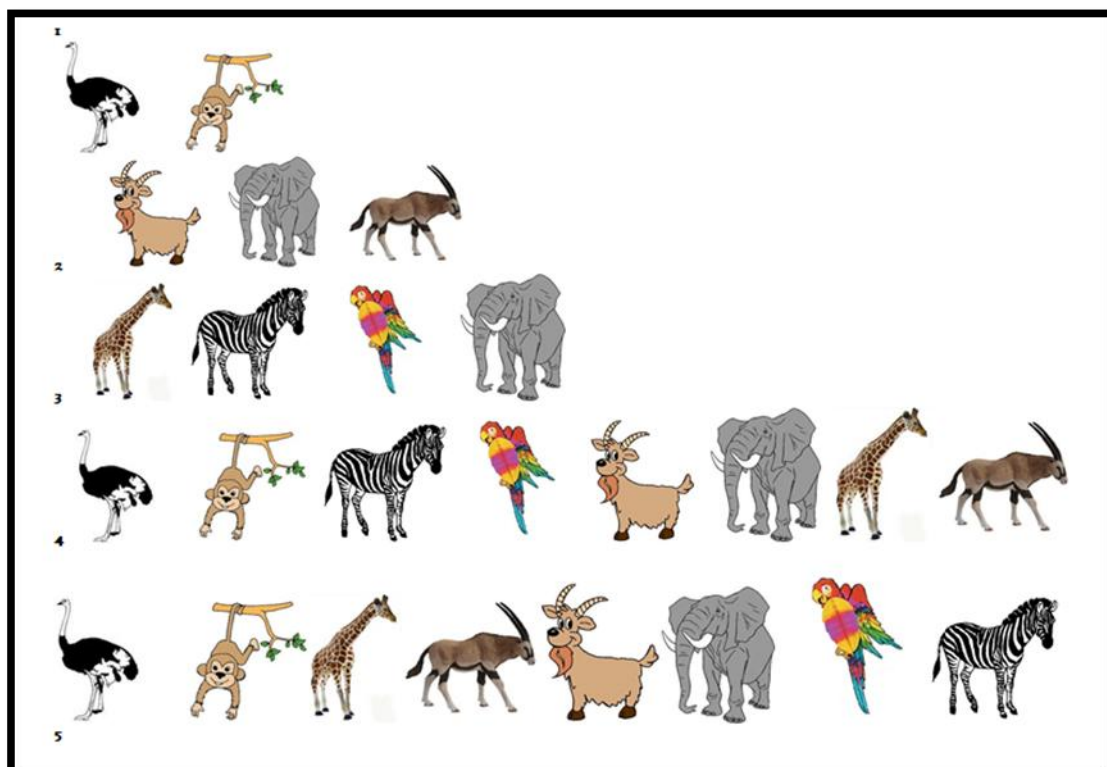
Temática da semana: Preparação para o Natal			
Sessão V – A nossa viagem chegou ao fim			
10 de dezembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Sistematizar, num cartaz coletivo, as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Identificar e registar interesses e/ou aprendizagens futuras das crianças no âmbito do projeto; • Encerramento do projeto (orientado pelas estagiárias). 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<p>Dando início à última sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada de “A nossa viagem chegou ao fim”, esta terá como principais objetivos refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões, identificando também possíveis interesses das crianças para futuras atividades no âmbito do mesmo;</p> <p>Neste sentido, e em grande grupo na manta, fomenta-se um momento de diálogo entre todas as crianças, onde começamos por as informar que nós, estagiárias, não iremos desenvolver mais nenhuma atividade em torno das línguas, sendo portanto esta a nossa última sessão do projeto. Além disso, torna-se também importante alertá-las para o facto desta última sessão ser um pouco diferente do habitual, não tendo nenhuma atividade específica relacionada com as línguas, sendo apenas para dialogarmos sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, o que foi mais difícil e o que gostariam de aprender</p>	

		<p>futuramente, caso o projeto continuasse;</p> <p>Assim, levantam-se algumas questões orientadoras do diálogo, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depois de todas as sessões que já realizámos, qual foi a que gostaram mais? Porquê? - O que aprenderam nesta viagem da lagartinha pelo mundo das línguas? - O que foi mais difícil para vocês? - E caso o projeto continuasse, o que vocês gostariam de aprender mais? - Gostavam de contactar com outras línguas diferentes? Quais? Porquê? - (...); <p>À medida que as crianças vão respondendo às questões, dando a sua opinião, vão-se tomando algumas anotações sobre as respostas dadas;</p> <p>No entanto, e sendo impossível registar todas elas ao mesmo tempo, após este momento de diálogo e confronto de ideias e opiniões, cada criança será chamada individualmente de forma a que fique devidamente registada a sua opinião, sendo depois assinada pela própria, num cartaz coletivo;</p> <p>Para além disto e para que não se torne um momento cansativo onde as crianças acabem por dispersar, estas brincarão pela sala livremente, sendo chamadas uma a uma para a realização do tal registo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de cenário (cartaz coletivo); • Copinho individual com recursos de expressão plástica.
<p>Observações: Esta sessão foi realizada nuns moldes diferentes do habitual, não tendo como principais objetivos a realização de atividades que envolvessem as línguas trabalhadas até então, sendo apenas para a realização de um cartaz síntese sobre as aprendizagens que as crianças realizaram ao longo de todas as sessões e sobre possíveis interesses para intervenções futuras no âmbito do projeto desenvolvido.</p>			

Anexo II

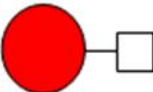
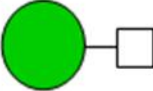
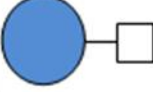
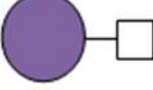
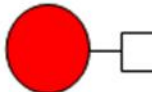
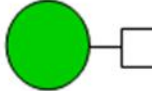


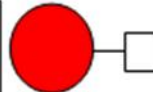
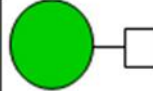


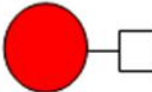
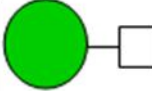
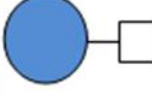
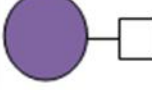
Fichas individuais


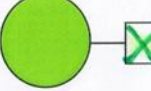





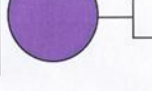
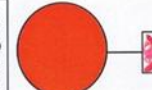
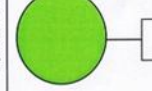






ANEXO II.I – Fichas – Sessão II



ANEXO II.II – Fichas – Sessão III

Nome: _____ Data: _____

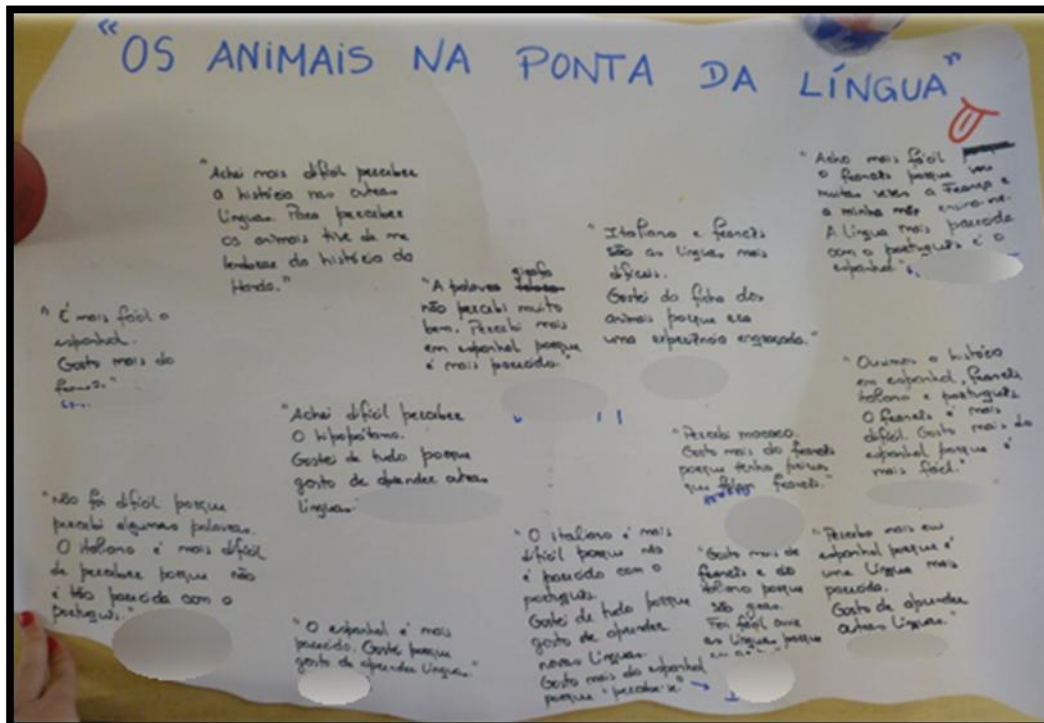
4.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
3.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
2.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
1.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>

1.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input checked="" type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
2.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input checked="" type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
3.	<div>Português</div> <div></div> <div><input checked="" type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>
4.	<div>Português</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Espanhol</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Francês</div> <div></div> <div><input type="checkbox"/></div>	<div>Italiano</div> <div></div> <div><input checked="" type="checkbox"/></div>

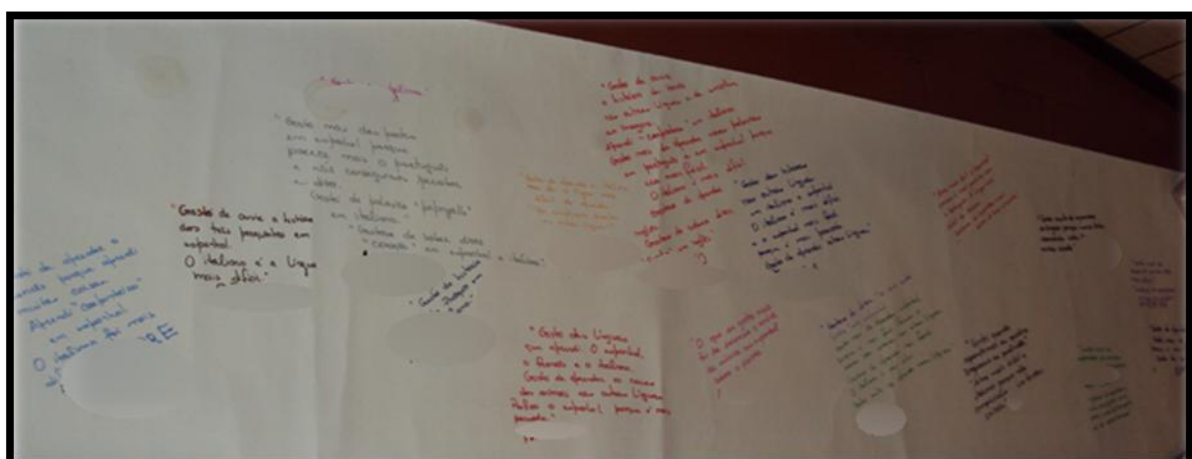
Anexo III

Posters

ANEXO III.I – Sessão II



ANEXO III.II – Sessão IV



C1

"Gostei mais de
aprender os nomes
dos animais em outras
línguas"

"gostava de aprender o
nome dos objetos, como
carro (meios de transporte)
ou do corpo humano."

C2

"Gostei de ouvir
a história da Honda
nas outras línguas e de escolher
as imagens.
Apreendi "carpinteros" em italiano.
Gostei mais de aprender novas palavras
em português e em espanhol porque
essa é mais fácil.
O italiano é mais difícil.
Gostava de aprender
ingles.
Gostava de saber dizer
"gracias" em inglês."

"Gostei das
nas outras
em itali
O italia
e o esp
porque
- it"

"Gostei mais de aprender."
"Gostei mais de aprender."
"Gostei mais de aprender."

C3

"Gostei quando
aprendemos as quatro
línguas e as profissões."
"Achei mais difícil o
italiano porque não
compreendia muitas coisas."

C4

"Gostei das línguas
que aprendi. O espanhol,
o francês e o italiano.
Gostei de aprender os nomes
dos animais nas outras línguas.
Prefiro o espanhol porque é mais
parecido."

C5

"Achei mais fácil o Espanhol
porque é mais parecido com
o Português. A língua mais
difícil foi italiano.
Gostava de aprender mais
línguas novas de todo o mundo!"

C6

2
difícil.
"Gostei das histórias
nas outras línguas.
em italiano e espanhol.
O italiano é mais difícil
e o espanhol mais fácil
porque é mais parecido.
Gostei de aprender outras línguas."

C7

"Gostei muito de aprender
as línguas porque nunca tinha
aprendido estas línguas na
minha escola."


Anexo IV

Passaportes

ANEXO IV – Passaportes






**“As aventuras da
lagartinha Sânia”**





O meu passaporte












Nome: _____




<p> Data: 12/11/2012 Conteúdo com novas imagens - Sorriso! </p>			<p>Resposta:</p>
<p> Data: 12/11/2012 Desenhos das profissões que mais gostamos </p>			<p>Resposta:</p>





Data: 25/11/2012		Registro:
Semanal 25-26 de novembro At 2012	Trimestre de semana: Finalidade	
As citões de confusão Sessão III  		  

Data: 27/11/2012		Registro:
		
Para praticar e comparar e fazer sempre que possível!		  

Data: 28/11/2012		Registro:
Tabela de registro de acompanhamento das ações de aula 		  

Data: 29/11/2012		Registro:
Semanal 29-30 de novembro At 2012	Trimestre de semana: Finalidade	
Animais no ponto de fuga Sessão II  		  

Semaine: 3-5 6 ^e Algérie de 2012	Thème de semaine: "Où habite-t-on?" Description des images: Semaine 1/1	  	Répondre:
---	--	---	-----------








Date: 04/02/2012		  	Répondre:
------------------	--	---	-----------

“As aventuras da lagartinha Sânia”





O meu passaporte








Nome: _____






<p>Data: 12.11.2012</p> <p>Contato com novas línguas - Sânia!</p>  	<p>Registo:</p> <p>História do Pasquão</p>  
  	

<p>Data: 13.11.2012</p> <p>Discutida das profissões que nos rodeiam</p> 	<p>Registo:</p>  <p>“O polícia, o jogador” e a professora”</p>
  	

<p>Registro:</p>		
<p>Semana: 19-21 de novembro de 2012</p>	<p>Tratativa da semana: Animais</p>	
<p>Semana: 19-21 de novembro de 2012</p>	<p>Tratativa da semana: Animais</p>	
	<p>Tratativa da semana: Animais</p>	

The top section contains several hand-drawn sketches of waste items: a black trash bag labeled 'PACO', a red trash bag labeled 'Lixo Am', a green trash bag labeled 'verde', a yellow trash bag labeled 'amarelo', a blue trash bag labeled 'azul', a pink trash bag labeled 'rosa', a white trash bag labeled 'branco', a green trash bag labeled 'verde', a blue trash bag labeled 'azul', a pink trash bag labeled 'rosa', and a white trash bag labeled 'branco'. Below these are sketches of a red trash bag labeled 'Lixo Am', a green trash bag labeled 'verde', a yellow trash bag labeled 'amarelo', a blue trash bag labeled 'azul', a pink trash bag labeled 'rosa', and a white trash bag labeled 'branco'. At the bottom is a photograph of a cluttered room with various items on the floor and shelves.

Semanas: 35 de dezembro de 2012	Temáticas da semana: "O Natal está a chegar"	Registro: 	Diações das crianças Série IV  <div data-bbox="710 705 774 918">    </div>
---------------------------------------	---	--	--

Data: 04.12.2012	Registro		 <div data-bbox="1189 683 1276 918">    </div>
------------------	----------	--	---

Anexo V

Outros recursos

ANEXO V – Outros recursos

V.I Sessão Preparatória I – Halloween – Apresentação em power point



V.II Sessão preparatória II – Globalização

- Apresentação de Handa (menina africana)
- Livro “A menina sem nome”

Olá amiguinho

Eu chamo-me Handa e moro num país que se chama Gana. Fica no Continente africano e ainda é um bocadinho longe de Portugal.

Tenho 5 anos e, como podem ver na fotografia que vos mandei, sou de cor negra como a minha mãe.

O meu pai é português e ensinou-me desde pequenina a vossa língua. Mas também falo inglês porque é a língua que se fala mais no meu país.

No meu país também se usam os famosos turbantes como podem ver o que estou a usar porque é um dos nossos acessórios de moda favoritos.

Apesar disso, eu sou uma criança igual a vocês. Gosto de brincar e aprender coisas novas. Para o ano já vou para a escola e estou muito feliz.

Estou-vos a escrever porque a minha amiga lagartinha contou-me que vos conheceu e que gostou muito de vocês. Ela já me conhece há muito tempo e somos grandes amigas.

Por isso mesmo, ela falou comigo e pediu-me para eu vos enviar uma história nova todas as semanas.

Como moro longe e demoro muito tempo a chegar à vossa sala, envio sempre as histórias à lagartinha e ela entrega-vos! Combinado?

Espero que gostem e que se divirtam com as novas aventuras.

Beijinhos para todos.

Handa



Nome: Handa

5 anos

República do Gana - África

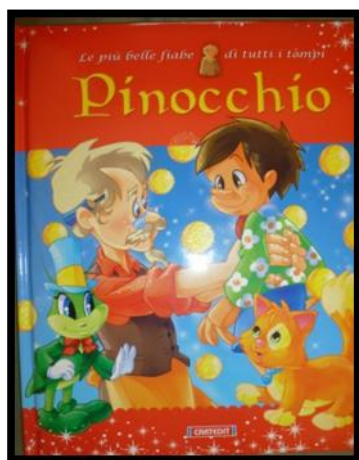


V.III Sessão preparatória III – Globalização



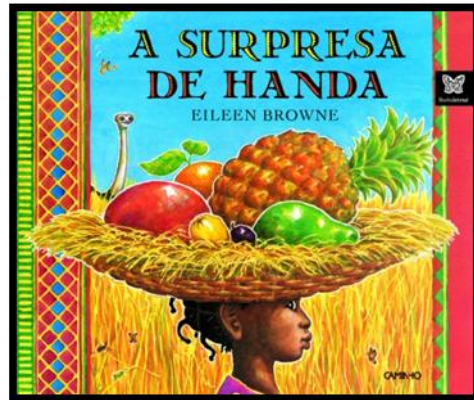
Referência: Garcia J. & Pacheco L. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Edições Despertar.

V.IV Sessão I – Profissões



Referência: Collodi, C. *Pinocchio*. Santarcangelo di Romagna: RL Gruppo Editoriale srl.

V.V Sessão II – Animais



Referência: Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Alfragide: Editora Caminho.

V.VI Sessão III – Ambiente



1º Excerto - “Érase una vez, en un día de primavera, muy, muy, muy abrasador... un gran bosque, donde había muchos, muchos, muchos animales...” (Castelhano)

2º Excerto - “Un giorno la farfalla ballerina stava passeggiando, quando all'improvviso il cielo diventò grigio... che grande afflizione!” (Italiano)

3º Excerto - “Ela ficou tão triste, porque viu que já não tinha casa nem os seus amigos da floresta. Com as lágrimas nos olhos, a borboleta voou para muito, muito, muito longe.” (Português)

4º Excerto - « Et puis elle s'est rendue compte qu'elle était arrivée dans un autre pays... Même sans comprendre ce qu'elles disaient, elle est descendue pour aller à leur rencontre... » (Francês)

Canción: "El planeta hay que salvar"

Ahora vamos a cantar
Con amor a esta canción
Pues el mundo hay que salvar
De la contaminación
Tu ayuda es valiosa, lo debes saber
Yo voy a decirte que debes hacer
No debes siquiera poder respirar
Respira basura es contaminar
Con el agua hay que tener
Una atención especial y los lagos y los ríos
Los tenemos que cuidar

Refrito:
A salvar, el planeta hay que salvar
A salvar, o planeta hay que salvar

No ~~de~~temos de dejar de cantar esta canción
Para el planeta salvar de la contaminación
Los bosques son libres, podemos jugar
Sabemos ~~que~~ un ~~arbol~~ ~~de~~temos cuidar
No ~~juegas~~ con fuego los puedes quemar
Arriesgas tu vida e los demás
Con el agua hay que tener
Una atención especial y los lagos y los ríos
Los tenemos que cuidar

(instrumental)

Ahora vamos a cantar
Con amor a esta canción
Pues este mundo hay que salvar
De la contaminación
Tu ayuda es valiosa, lo debes saber
Yo voy a decirte que debes hacer
No debes siquiera poder respirar
Respira basura es contaminar

Refrito:
A salvar, el planeta hay que salvar
A salvar, el planeta hay que salvar

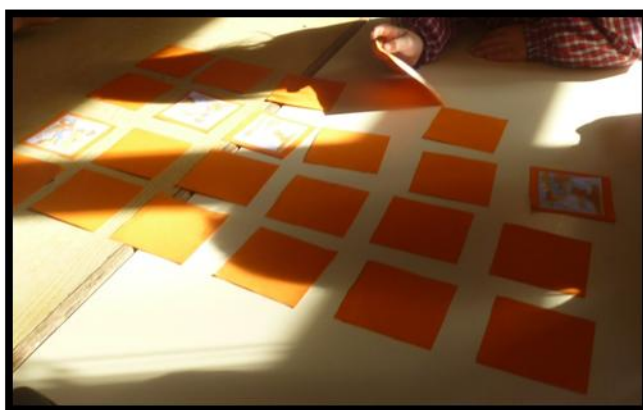
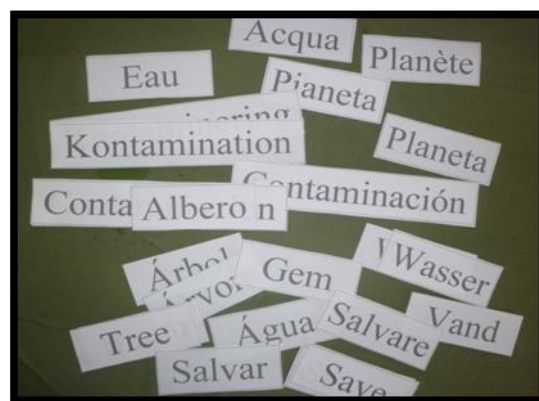
Hiperligação da canção: <http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg>

A SALVAR,
EL PLANETA HAY QUE
SALVAR ...
A SALVAR,
EL PLANETA HAY QUE
SALVAR.

O PLANETA TEMOS QUE CUIDAR

EL PLANETA HAY QUE CUIDAR

V.VII Sessão IV



Anexo VI

Reflexões individuais semanais

ANEXO VI – Reflexões individuais semanais

VI.I - Semana de 29 a 31 de outubro de 2012 – Sessão Preparatória I – Halloween

2ª Semana de intervenção individual diária

Após mais uma semana de intervenção individual diária, torna-se importante refletir um pouco sobre aquilo que nos “saltou mais à vista”, seja pelo seu lado mais positivo ou menos positivo. Desta forma, eu e a minha colega de díade decidimos mais uma vez juntarmo-nos e anotar aqueles pontos que consideramos importante abordar aqui.

Nesta lógica, esta reflexão encontra-se estruturada em três grandes partes, a primeira relativa ao primeiro dia da semana (2ª feira), a segunda relativa ao segundo dia da semana (3ª feira) e, por fim, a terceira relativa ao terceiro dia da semana (4ª feira), ou seja, cada dia de estágio da semana corresponde a uma parte desta reflexão.

No entanto, antes de avançar para a abordagem dos diferentes pontos, é de notar que, ao contrário do semestre passado em que cada elemento do grupo de díade refletia apenas acerca das suas intervenções individuais, este semestre preferimos refletir sobre tudo o que consideramos relevante e de que nos fomos apercebendo ao longo da semana, independentemente de ter sido o meu dia de intervenção ou não. Isto porque, para além da entreajuda, as ações dos outros ajudam-nos a retirar ensinamentos. Para além disso, ao refletirmos juntas podemos partilhar opiniões e enriquecermo-nos mutuamente com os nossos pensamentos.

Relativamente ao primeiro dia da semana (2ª feira), pode-se dizer que, na atividade de descoberta da origem do Halloween, poderíamos ter explorado um pouco melhor o mapa mundo apresentado no power point, visto que para as crianças, este era tido como “globo” e “planeta”. Desta forma e após a explicação do verdadeiro nome (mapa), poderíamos ter antecipado questões, como as que posteriormente fizemos com o auxílio da educadora: “Está tudo à mesma cor?”; “Porque é que o mapa tem cores diferentes?”. Assim, faríamos também a ponte para o que era o objetivo da presença do mapa ali, a localização espacial do país de origem do Halloween.

Contudo, ainda nesta atividade, penso que um ponto positivo que será importante frisar é a exploração que foi feita com o título, pois, antes de dizermos qual era o título do power point, questionámos as crianças sobre o mesmo. Qual seria então o verdadeiro título? Perante esta pergunta, as crianças responderam imediatamente “Dia das Bruxas”. Mas, como já tínhamos reparado no trabalho realizado pela educadora em torno do conceito de palavra, isto é, que numa frase as palavras estão separadas por espaços, apontando para a palavra projetada “Halloween”, questionámos as crianças sobre a quantidade de palavras que compunham o título. Assim sendo, explicámos que não poderia ser “Dia das Bruxas” e perguntámos porquê. Desta forma, as crianças aperceberam-se que o título sugerido por elas nunca poderia ser por este ser

constituído por três palavras e “Halloween” só ter uma. Para além disso, ainda demos relevância à palavra “Halloween” e às letras que a constituem, questionando as crianças se esta seria uma palavra portuguesa, tentando assim fazer a ponte para o país de origem deste dia especial, assim como tentámos que as crianças relacionassem as letras com palavras do seu conhecimento.

Outro ponto positivo que também considero importante focar nesta parte é a importância dada às regras de vida de grupo que foram trabalhadas pela educadora desde o início do ano. Estas encontram-se expostas na sala para que frequentemente todos possam recorrer a elas, seja a educadora, a auxiliar ou as crianças. Neste sentido, tornou-se importante que ao longo deste dia de estágio começássemos a recorrer a elas também, nomeadamente para tentar manter o silêncio na sala quando é necessário, principalmente nas atividades em grande grupo. Assim, constantemente pudemos recorrer a elas de forma a relembrar as crianças da importância do cumprimento das mesmas, podendo-se até questionar as próprias sobre o que diz cada uma das regras e qual o seu número, visto que já é do seu conhecimento.

No que diz respeito a terça-feira, a planificação não pôde ser concretizada por completo, visto que não conseguimos avançar com a atividade da realização das máscaras, isto porque considerámos mais importante que as crianças preenchessem os passaportes de avaliação. Estes têm a função de registar a avaliação realizada pelas crianças em relação às atividades propostas. Mas, como não os conseguimos trazer antes, havia atividades passadas que necessitavam de ser apreciadas e quanto mais tempo passa, menos as crianças se recordam. Para além disso, também consideramos que as crianças necessitam muito de brincar e de ter tempo livre para circularem pelo espaço, optando pela “brincadeira” que mais lhe agrada naquele momento. Sendo assim, optámos por não seguir com a atividade planificada, optando por outra que considerámos relevante para o momento.

Também aqui no ponto respeitante aos passaportes, considerou-se importante haver uma cor intermédia entre o vermelho e verde, pois as crianças podem estar um pouco indecisas ou até acharem que a atividade correu +/-, não se restringindo assim ao “gostei” ou “não gostei”.

Já na atividade da confeção dos brigadeiros, considerou-se que teria sido importante explorar melhor e registar a receita dos mesmos, de modo a que as crianças se sentissem mais interessadas pelos diferentes ingredientes e se envolvessem mais. Assim, talvez as crianças estivessem mais atentas à parte da mistura dos elementos integrantes da receita, tentando verificar mais atentamente se a receita estaria a ser bem seguida. Para além disso, estaríamos também a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, proporcionado que quando chamássemos alguma criança para juntar algum ingrediente, esta provavelmente já saberia qual era.

Numa terceira parte e relativamente ao terceiro dia de estágio desta semana (4ª feira), consideramos que o jogo foi uma boa estratégia para o desenvolvimento cognitivo e o convívio harmonioso, visto que foi uma atividade divertida, em que sentimos realmente que as crianças gostaram e se empenharam. Desta forma, ao mesmo tempo que se proporciona um momento de divertimento, o desenvolvimento da memória e do espírito de equipa que é necessário existir são levados a bom porto.

Em suma, julgo que foi uma semana bastante produtiva e enriquecedora, tanto para mim como para todos os frequentadores desta sala. Com ela, aprendemos, divertimo-nos e reforçamos os laços que se vão formando ao longo deste processo.

VI.II - Semana de 5 a 7 de novembro de 2012

Sessão preparatória II e III- Globalização

1ª semana de intervenção individual semanal – 5 – 7.11.2012

Mais uma semana que passou e o tempo parece que voa mesmo à nossa frente. Tem sido muito agradável a permanência nesta sala e a convivência com todos os intervenientes deste grupo. No entanto, muitos desafios se colocam e todos os dias levamos na bagagem novas aprendizagens.

Deste modo, esta reflexão surge como um instrumento precioso para nossas futuras práticas, pois é aqui que faço um breve levantamento dos pontos mais positivos e menos positivos da semana para que mais tarde possa fundamentar e arranjar solução para alguns dilemas do dia-a-dia através de estudos de outros autores. Um dia mais tarde poderei enriquecer-me com estes apontamentos.

Assim sendo, esta reflexão encontra-se estruturada da seguinte forma: Num primeiro momento, darei ênfase aos acontecimentos mais marcantes de segunda-feira. Posteriormente, refletirei sobre os acontecimentos de terça-feira e, finalmente, apontarei alguns acontecimentos de quarta-feira.

Relativamente a segunda-feira e num primeiro momento de reflexão, torna-se importante referir uma das intervenções de uma criança que praticamente nos deixou “sem fala”. A criança em causa, após a apresentação de Handa, a menina africana, amiga da lagartinha já conhecida, colocou-nos uma questão algo difícil de responder, pois ela não compreendia como poderia Handa (humana) ser amiga de uma lagartinha que era um boneco. Posto isto, tentámos ir pela verdade, dizendo que Handa é mesmo uma criança real como podemos ver na fotografia, mas que a lagartinha era um boneco, dizendo também que acabámos por relacionar estas duas personagens para dinamizar as atividades propostas. No entanto, a educadora tentou vir em nosso auxílio, tentando explicar às crianças que algumas pessoas têm amigos imaginários, como podia ser o caso de Handa. No entanto, tendo em conta o que já conhecemos da criança, que sabe bem distinguir o real do imaginário, não soubemos muito bem como agir e para que lado tender, se para esse lado imaginário, se para o lado da verdade, visto que um dos ideais do grupo é “Verdade acima de tudo!”. Uma das estratégias possíveis de esclarecer a dúvida da criança, seria também levar uma gravação de uma menina a falar na apresentação para verem que a fotografia é mesmo verdadeira. Contudo, para dar resposta ao nosso dilema, vamos fazer por procurar investigar e fundamentar teoricamente esta situação, para assim refletirmos bem sobre qual a melhor posição a tomar.

Num segundo momento e no que diz respeito às atividades que envolveram a exploração do livro “A menina sem nome”, no momento de pré-leitura, reconhecemos que apesar de as termos feito, devíamos ter antecipado questões de exploração, como “Porque é que acham que o título da história é este?” à qual as crianças responderam: “A menina não tem pais e são os pais que normalmente dão os nomes aos filhos.”, “Porque ainda não escolheram o nome.” e “Porque a menina não tem família.”. De facto, estas questões fazem as crianças pensar e refletir sobre um título que lhes é apresentado. De certa forma, as crianças vão recorrendo às suas vivências e conhecimentos adquiridos para dar resposta a estas questões. Já num segundo momento, o da leitura, verificámos que as crianças, por ser uma história um pouco diferente do habitual, visto que a menina não tinha nome, prestaram muita atenção e mostraram-se altamente implicadas. Por fim e numa última fase desta exploração, no momento de pós-leitura, considero que devíamos ter planificado questões mais específicas dos diferentes acontecimentos da história, como por exemplo: “Quem salvou o príncipe e porquê?”; “Quem foi à procura da família da menina?” e, por fim, questionar quem tinha razão em relação ao que disseram sobre como seria a história para ter aquele título. Contudo, verificámos que as crianças atenderam realmente ao que foi contado, tendo-se verificado isso através do reconto muito pormenorizado pela parte de algumas crianças.

Ainda neste dia e relativamente à planificação a seguir, após o lanche da manhã, esta mesma não foi tida literalmente em conta, visto que sentimos que as crianças necessitavam de brincar livremente extravar algumas energias acumuladas.

Já na parte da tarde, quanto à elaboração dos adereços para a caracterização das personagens, tivemos que refletir durante a ação e arranjar estratégias alternativas, visto que considerámos confuso termos todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo, enquanto todos precisavam de apoio individualizado para a realização das suas tarefas. Para além disso, notámos ainda que as crianças não estão habituadas a manipular e a ter acesso a tantos recursos diferentes ao mesmo tempo, acabando por se restringirem à pintura com lápis e marcadores, o que, de certa forma, lhes causou alguma estranheza. Assim sendo, considerámos melhor alterar a gestão das crianças, concordando assim em dar a possibilidade às crianças de brincarem nas diferentes áreas da sala, enquanto alguns elementos elaboravam os adereços que lhes competia fazer com a nossa ajuda. Para além disto, considerámos também que as crianças X e Y necessitavam de outra tarefa que não a atribuída anteriormente, isto porque, inicialmente tínhamos pensado em juntá-los a duas crianças que consideramos terem capacidade para as auxiliar e terem gosto em o fazer. No entanto, as crianças que necessitam de mais ajuda, durante o trabalho a pares, acabam por se dispersar e não fazer o pretendido, deixando a tarefa para os seus colegas. Deste modo e tendo em conta que inicialmente iriam fazer peixes para a caracterização dos pescadores com diversos recursos, acabámos por lhes desenhar um peixe para cada um em cartolina para que estes o colorissem sozinhos. Assim, verificámos a sua implicação e postura mais autónoma na realização da tarefa.

No que diz respeito a terça-feira, nomeadamente às atividades de ensaio e dramatização da história “A menina sem nome”, considerámos pertinente experimentá-las porque ainda nunca o tínhamos feito e quisemos ver como poderia funcionar uma atividade deste género com crianças desta valência. De certa

forma, podemos dizer que esta é a altura propícia para arriscarmos um pouco em certas atividades e estratégias, porque esta é uma das fases mais importantes na nossa formação. Se não arriscarmos nunca poderemos saber se conseguiríamos ou não, se é possível fazer ou não. Consideramos assim, que esta correu bem e as crianças gostaram muito, pedindo-nos continuamente para repetir. No entanto, notámos que as crianças se sentiram um pouco inibidas para se expressarem quando chegava o seu momento de expressão. Talvez porque é uma atividade que não é muito comum, o que lhes causa alguma falta de confiança, por não saberem bem se são capazes. Porém, é uma atividade / estratégia que vemos que podemos repetir num futuro momento.

Ainda neste dia e no momento da apresentação da música tradicional do Gana, esta foi ao encontro das nossas expectativas, pois a reação das crianças foi, automaticamente, dizerem que não percebiam nada. Desta forma, tomámos esta reação como ponto de partida para a abordagem da importância da aprendizagem de novas línguas. As crianças perceberam realmente que é importante sabermos outras línguas, não todas, mas principalmente as que são faladas em mais países e isto pelas diversas razões que aos poucos elas foram descobrindo.

Num posterior momento, sugerimos um desenho sobre a importância da aprendizagem de novas línguas e das principais razões apontadas para essa aprendizagem. No entanto, consideramos que devíamos ter definido algo em concreto para se desenhar, em vez de deixarmos tão em aberto como, por exemplo, definir grupos para as diferentes situações faladas. Uns poderiam fazer a representação da ida de férias para fora do país, outros, a receção de estrangeiros no nosso país, a procura de emprego noutro país ...

Relativamente a quarta-feira e tendo em conta a planificação, não realizámos o jogo planeado devido às condições meteorológicas (muito frio e previsão de chuva) o que nos levou a pensar noutras estratégias e noutros jogos que se pudessem fazer no interior do edifício. Sendo assim, procedemos ao preenchimento dos passaportes e pensámos que, como a quarta-feira é o último dia em que estamos na instituição, pudéssemos sempre recorrer aos passaportes neste dia para avaliar as atividades desenvolvidas ao longo da semana.

Com tudo isto e por toda a bagagem que transportamos agora, concluo que ainda muito tenho para aprender. Todos os dias reconhecemos que há algo que é emergente mudar e é perante os desafios do dia-a-dia que nos vamos formando e amadurecendo como educadoras. Faz parte da nossa formação arriscar e reconhecer as vitórias e as derrotas para posteriormente, tentarmos colmatar algumas falhas cometidas.

VI.III - Semana de 12 a 14 de novembro de 2012 – Sessão I – Profissões

2ª semana de intervenção individual semanal – 12 – 14.11.2012

Após mais uma semana de intervenção, muito há para dizer e para refletir. Assim sendo, segue-se uma reflexão que tem em conta alguns dos aspetos mais marcantes ao longo da semana enunciada. Como tal, a mesma encontra-se organizada pelos seguintes aspetos: Num primeiro momento, referirei alguns pontos relativamente à primeira sessão da implementação do projeto. Por seguinte, farei referência à importância das estratégias alternativas e da reflexão na própria ação. De seguida, apontarei a relevância da introdução da tabela de registo do cumprimento das regras de bom comportamento. Posteriormente, refletirei sobre o tempo de permanência das crianças na manta e a importância da dinamização das diferentes atividades. Por último, referirei o nosso reconhecimento pela ambição implícita na planificação desta semana.

Relativamente aos primeiros momentos da semana, na primeira sessão de implementação do projeto, devemos referir que, como do início da implementação do projeto se tratava, apesar de já ter sido feita uma introdução ao mesmo através da atividade de exploração da origem do Halloween e da apresentação de Handa, uma das primeiras coisas a fazer-se seria a apresentação do título do projeto, assim como o título da sessão que se seguia. Contudo, pelo facto de termos tempo estipulado e atividades para desenvolver, acabámos por adiar esta parte tão importante.

Para além disso, podemos dizer que, tendo em conta que foi um dos primeiros contactos das crianças com diferentes línguas, as crianças se mostraram bastante entusiasmadas e interessadas, mas um pouco reticentes perante a história do Pinóquio em italiano, dizendo imediatamente “Não percebo nada”. Contudo, rapidamente identificaram que se tratava da história do Pinóquio e uma das principais razões foi o facto de “Pinóquio” se dizer da mesma maneira nas duas línguas (português e italiano), apenas com alguma diferença na pronúncia. Também pelo facto de já conhecerem a história em português, o processo de compreensão foi facilitado, mas, por outro lado, esse mesmo conhecimento acabou por as dispersar um pouco do objetivo da audição da história, que era a compreensão oral, apresentando uma postura de conhecedores que já não precisavam de atender à mesma, inventando até algumas palavras que diziam ouvir.

Todavia, o lado positivo de recorrer aos conhecimentos já adquiridos das crianças, ou seja, às suas ideias prévias, faz com que as mesmas consigam atribuir significados às coisas, ativando conhecimentos já adquiridos. Desta forma, as crianças conseguem realizar aprendizagens significativas às quais podem recorrer ao longo da vida.

Outro dos aspetos mais positivos foi a estratégia adotada, de termos a grafia associada ao som, o que se revelou uma mais-valia, pelo facto das crianças terem um apoio escrito de forma a facilitar a identificação e o reconhecimento das diferentes línguas sempre comparando com a sua língua materna.

Com tudo isto, consideramos que, no geral, os objetivos foram atingidos e o conceito de compreensão oral foi potenciado, tendo sido mais notório aquando a audição do excerto da história dos três porquinhos em espanhol, quando as crianças reconheceram facilmente que a história ouvida não fazia parte da história anterior (Pinóquio), referindo também que espanhol é a língua mais parecida ao português.

Todavia, um dos pontos menos positivos é a nossa insegurança, uma vez que a temática também é nova para nós próprias e, por vezes, sentimo-nos um pouco “perdidas”, no sentido em que tentamos ir ao encontro das intervenções das crianças e estas, por sua vez, são imprevisíveis e, por isso mesmo, impossíveis de planificar.

Para além disso, quando questionámos as crianças sobre as palavras compreendidas em italiano, perante as suas respostas, devíamos ter passado esse excerto onde continha essa mesma palavra, de forma a confrontar com a resposta dada.

Outro aspeto a ter em conta futuramente é a implicação do grupo em geral, visto que, durante estas atividades, deteta-se sempre que há crianças que se destacam mais e isso é também algo a refletir, tentando procurar estratégias alternativas de forma a que todas se possam implicar e ter uma participação ativa, visto que, na maioria das vezes, as crianças mais inibidas acabam por se distrair facilmente, pelo facto das outras estarem continuamente a intervir, sem lhes ser dada a oportunidade de tentar. Perante isto, refletimos que seria importante dirigir as diferentes questões a crianças em específico.

Neste sentido e surgindo um momento de reflexão na ação, procurámos adotar uma estratégia alternativa para o X e Y no que diz respeito à atividade da elaboração de um desenho ilustrativo da possível profissão futura realizada na terça-feira. Assim que nos apercebemos que as crianças teriam muita dificuldade em desenhar e explicar o mesmo, surgiu-nos que lhes pudéssemos disponibilizar diferentes imagens de profissões para que as crianças pudessem escolher uma para colorir.

Quanto à tabela de registo de cumprimento das regras de bom comportamento, pode-se dizer que esta introdução se mostrou um bom instrumento e estratégia, sendo que as crianças facilmente recorrem a ela para se avaliarem a si próprios e aos outros, identificando a regra, explicando-a e dizendo o seu número. De certa forma, acabámos por rentabilizar as regras já trabalhadas pela educadora, potenciando-as para uma maior consciencialização acerca das suas atitudes. Assim que foi realizada a primeira avaliação de uma criança que não estava a cumprir uma das regras, as outras crianças tomaram mais atenção e corrigiram imediatamente o seu comportamento. Com tudo isto, reconhecemos a emergência e a importância da nossa postura. Temos de agir e ser firmes para perceberem que não estamos sempre a brincar e que há momentos para tudo, mas que em qualquer momento é crucial cumprir as regras para que todos sejam respeitados.

Relativamente ao tempo que as crianças permanecem na manta e a todos os momentos de diálogo que se proporcionam aquando disso, o facto das crianças terem de estar sentadas a estabelecer um diálogo, faz com que na sua maioria, passado algum tempo, acabem por dispersar a sua atenção, abstraindo-se da atividade central. Perante esta inquietação, pensamos que seria mais vantajoso se, em vez do contínuo diálogo, em torno da temática, se realizassem atividades mais dinâmicas, como jogos que permitissem a

aplicação de alguns conhecimentos. Por exemplo, na atividade da audição de excertos da história “A surpresa de Handa” e a correspondência às diferentes ilustrações, se, assim que as crianças reconhecessem uma palavra, deveríamos passar o excerto onde essa palavra fizesse parte, para que pudessemos confirmar a sua resposta e detetar novos pormenores.

Quanto ao último ponto desta reflexão, ao fim de mais uma semana, reconhecemos que planificamos a mesma ambiciosamente demais, planificando muitas atividades respeitantes à temática, não tendo havido muito tempo para o brincar livre. No entanto, justificamos esta planificação pelo facto de termos um projeto para desenvolver ao mesmo tempo que pretendemos focar alguns conhecimentos em torno de uma temática. Com isto, mais uma aprendizagem foi realizada, visto que reconhecemos que nas próximas semanas de estágio, temos de pensar bem na gestão do tempo e nas diferentes estratégias a adotar, dando tempo para que as crianças libertem energias.

Por fim e em forma de conclusão, só me resta dizer que cada vez mais me vou sentindo realizada e que a nossa ação faz diferença e não é apenas uma gota no oceano. O facto de proporcionar aprendizagens enquanto as crianças podem sorrir, faz tudo isto valer a pena!

VI.IV - Semana de 19 a 21 de novembro de 2012 – Sessão II – Animais

3ª semana de intervenção individual semanal – 19 – 21.11.2012

Mais uma semana que passou e muito mais há para contar e refletir. A temática escolhida desta semana foi o mundo animal e, neste âmbito, muitas atividades foram desenvolvidas, tendo também em conta os objetivos definidos para o projeto de investigação-ação a desenvolver. Mas, como sempre, há pontos mais positivos e outros menos positivos que são importantes referenciar para que possam servir de base para novas aprendizagens e atividades melhoradas.

Neste sentido, esta reflexão focalizar-se-á em diferentes momentos da semana, para mim essenciais, como as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto em torno da temática da intercompreensão, a atividade da ficha de matemática, a atividade da descoberta dos animais espalhados pela sala e, por fim, um balanço final da semana.

Relativamente a segunda-feira, nomeadamente à atividade de exploração da história “A surpresa de Handa”, pode-se dizer que esta foi ao encontro das nossas expectativas. As crianças estavam muito interessadas, implicadas e considera-se que os objetivos foram atingidos. Por alguma ansiedade sentida, consideramos que o aspeto menos positivo nesta parte foi o facto de nos termos esquecido de levar a lagartinha, o globo terrestre, o saco de histórias e a fotografia de Handa para a biblioteca, o que acaba por deitar um pouco por terra as ligações que estabelecemos destes com as atividades “para aprender novas línguas”. No entanto, julgamos que conseguimos explorar bem as ilustrações do livro de forma a dar a

conhecer às crianças uma nova realidade, alargando também o seu campo lexical, introduzindo novas palavras, como kente (nome do tecido mais usado no Gana). Para além disto, achamos que fizemos uma boa exploração do título, conseguindo fazer com que as crianças, através das diferentes letras e dos seus conhecimentos anteriores sobre a história, conseguissem chegar até ao título, sem que fossemos nós diretamente a dizer.

No entanto e como ponto menos positivo nesta parte, consideramos que, e talvez numa outra oportunidade, teria sido bom se tivéssemos mostrado outra realidade do Gana, para que as crianças percebessem que o Gana e o continente africano não é só aquilo que mostrámos e que elas perspetivaram através das ilustrações do livro e da fotografia de uma escola desse mesmo continente.

Ainda neste dia, mas agora relativamente à atividade de audição dos excertos da história nas diferentes línguas, consideramos, primeiramente, que os grupos eram um pouco grandes e que as crianças, aos poucos, acabaram por dispersar. Enquanto umas se encontravam concentradas e completamente implicadas na tarefa, outras nem sequer se aperceberam bem do que era pretendido. No entanto e mesmo julgando que com grupos mais pequenos teria funcionado melhor pelo facto de talvez conseguirmos uma maior implicação por parte das crianças, consideramos que teria sido mais vantajoso se a atividade tivesse sido realizada em grande grupo, visto que podíamos repetir a audição de certos excertos de acordo com as intervenções das crianças, o que no caso de diferentes grupos no mesmo espaço já não dava, acabando por se perturbarem uns aos outros. Para além disto, em grande grupo e com os recursos humanos disponíveis, o grupo manter-se-ia mais calmo e implicado nas atividades.

Ademais, outro aspeto que, se fosse agora, teríamos em conta, seriam as indicações dadas às crianças antes da própria audição. Assim, podíamos ir orientando e dando algumas dicas para algumas partes específicas da história, assim como para certas palavras, de forma a que as crianças se mantivessem mais atentas a certos pormenores, em vez de terem que dividir a sua atenção por todos os elementos escutados, o que proporcionaria também mais implicação pela sua parte.

Ainda relativamente a esta atividade, outro aspeto que verificámos que não correu tão bem, foi o facto de termos deixado apenas uma imagem para a última etapa. Perante esta última, as crianças acabaram por dispersar a sua atenção ao escutado, visto que só havia uma hipótese. Para além disto, a língua escolhida para este último excerto não devia ter sido o italiano. Se fosse espanhol, as crianças teriam percebido melhor e teriam prestado a mesma atenção que aos primeiros excertos, o que não se verificou neste último, pela língua em si, pois as crianças têm tendência a não se esforçar muito para perceber esta, dizendo espontaneamente que não percebem nada. Talvez se o italiano tivesse surgido num dos primeiros excertos, e como tinham mais hipóteses de imagens para o fazer corresponder, as crianças estivessem mais implicadas para o conseguir perceber.

Já no que diz respeito à parte da tarde do primeiro dia, por complicações técnicas, tivemos que passar à frente a ficha de correspondência do nome dos animais nas outras línguas às suas imagens para realizarmos então a ficha de matemática. Neste sentido e relativamente a esta ficha, verificámos, ao longo

desta resolução, que as crianças ainda não estão habituadas a realizar atividades desta natureza, que exigem um pouco mais de raciocínio matemático. Contudo e apesar de alguma exigência e dificuldade presente na ficha, notámos que, com algum auxílio por parte dos adultos, as crianças a conseguiam resolver sem problema, visto que o maior desafio se encontrava na contagem das imagens e o conhecimento e a escrita dos números. É de realçar também que notámos que as crianças que conseguem ou vão conseguindo são fortemente encorajadas, enquanto que as que dizem que não conseguem acabam por não ser muito estimuladas e encorajadas a tentar. Todavia, temos verificado que só se tentarmos é que sabemos se conseguimos, o que nos permite perceber as crianças e as suas capacidades de persistência. Perante isto, tentámos dar atenção a todas as crianças, de forma especial àquelas crianças que parecem ter mais dificuldade, o que acabou por nos surpreender verdadeiramente, quando vimos que algumas crianças que não se manifestam tanto durante as intervenções em grande grupo, reconheceram todos os números/algarismos e, pelo menos, tentaram escrevê-los, não desistindo do desafio.

No que diz respeito à ficha adiada por complicações técnicas exteriores a nós, esta já correu um pouco melhor do que a atividade anterior (correspondência entre excertos e imagens da história “A surpresa de Handa”). Aqui, pensamos que devíamos ter deixado as linhas da tabela visíveis para as crianças não se confundissem com a linha correspondente à etapa a resolver. No entanto, pelo facto de termos optado por uma cor diferente para cada etapa, fez-nos entender que, por um lado, para as crianças, foi mais fácil seguirem as diferentes etapas da ficha, e por outro, para nós, a avaliação da resolução da mesma acaba por ser facilitada. Assim, mesmo que as crianças se tenham confundido na linha a assinalar o animal, seguindo-nos pelas cores, conseguimos perceber qual a ideia da criança (animais assinalados).

Noutro momento e relativamente à atividade da descoberta dos animais espalhados pela sala, verificámos que as crianças estavam bastante interessadas e entusiasmadas e que os resultados da atividade corresponderam às nossas expectativas. As crianças conseguiram separar os animais segundo os critérios definidos (domésticos, selvagens e da quinta), o que nos permitiu perceber que conseguimos atingir um dos objetivos, ou seja, distinguir os animais segundo os critérios escolhidos. Para além disto e com a posterior atividade da elaboração do cartaz dos animais e o seu meio (aquático, aéreo ou terrestre), as crianças conseguiram perceber que se podem definir vários critérios, possibilitando-nos agrupar os animais de diferentes maneiras.

Com esta temática e através de todas as atividades desenvolvidas em seu redor, desenvolvemos nas crianças o “bichinho” de “adoção” de animais e dos cuidados que devemos ter para com eles, tendo-lhes proporcionado momentos de aproximação com animais verdadeiros, o que fez com que as crianças quisessem imediatamente contar aos seus pais e familiares, para que pudessem trazer também alguns animais para o jardim de infância. E assim foi, no dia seguinte (4ª feira) a sala já tinha mais dois novos membros, dois canários.

Por fim e como balanço final desta semana, torna-se importante referirmos que, mais uma vez, planificámos uma semana um pouco ambiciosa demais. Sentimos que os dias estão muito preenchidos com

atividades desenvolvidas em prol da pertinência da temática, mas também com atividades integrantes do projeto de Seminário, o que nos fez refletir sobre isto, de forma a não cometermos o mesmo erro para a semana seguinte. No entanto, também sentimos que temos pouco tempo para desenvolver uma temática de tamanha importância. Desta forma, temos realmente que pensar em atividades mais simples e que desenvolvam as aprendizagens desejadas e adequadas ao grupo de crianças.

Contudo, considero que, no geral, todos os momentos vivenciados ao longo desta semana, potenciaram as aprendizagens que planeámos desenvolver. Para além disso, todos conseguimos concluir mais uma semana com um sorriso no rosto e prontos para enfrentar novos desafios.

VI.V - Semana de 26 a 28 de novembro de 2012 – Sessão III – Ambiente

4ª semana de intervenção individual semanal – 26 – 28.11.2012

Ao fim de mais uma semana muitos pensamentos pairam na nossa cabeça ao mesmo tempo que perspetivamos as últimas semanas de estágio. Mas, relativamente a esta, que passou, podem-se apontar diversos aspetos que contribuíram, mais uma vez, para o enriquecimento da nossa “bagagem”.

Assim, esta reflexão encontra-se estruturada da seguinte forma: Num primeiro momento, abordo a questão do momento de contextualização da temática do ambiente e das atividades inerentes a esta. Posteriormente, reflito um pouco sobre a atividade de explicação da diferença entre reciclagem e separação do lixo. De seguida e já no que diz respeito a terça-feira, retrato refletidamente a atividade de audição dos excertos em diferentes línguas e a identificação das mesmas. Num quarto ponto, apresento a minha visão sobre a atividade de separação do lixo. Seguidamente, reflito sobre alguns aspetos mais pertinentes relativamente à atividade, de audição e exploração da canção em espanhol “El planeta hay que salvar” no âmbito do projeto de intervenção.

Relativamente ao primeiro ponto enunciado, momento este de contextualização da temática, pode-se referir uma questão pertinente, novamente protagonizada por Gustavo, a mesma criança que levantou a dúvida da relação entre a lagartinha (boneco) e Handa, que nos questionou: “O que é o ambiente?”. De facto, tantas vezes usamos a expressão “Proteger o ambiente” sem explicitarmos bem às crianças do que se trata. Posto isto, colocámos a própria questão às restantes crianças de forma a sabermos quais as suas ideias sobre esta expressão. Assim, surgiram diversas respostas que chegaram precisamente onde queríamos, isto é, à proteção do “planeta terra”, à proteção do “nosso mundo”, proteção do ar, dos mares e rios e da terra. Assim, conclui-se que se deve sempre questionar as crianças das suas ideias-prévias sobre os mais diversos temas que irão sendo abordados, de forma a que as consigamos esclarecer e a dar sentido às novas aprendizagens.

Seguidamente e ainda na parte de contextualização da temática, aquando o conto da história “A floresta está em perigo” e a visualização do posterior vídeo, também ele relacionado com a temática,

apercebemo-nos que devíamos ter explorado apenas um recurso, pela verdade que é a expressão “mais vale qualidade do que quantidade”. Contudo, se tivéssemos recorrido apenas a um recurso teríamos que desenvolver outras estratégias e atividades complementares, como um jogo ou algo mais dinâmico, de forma a explorarmos o mesmo da melhor forma e a que a atividade não se tornasse muito exaustiva para as crianças. No entanto, pela consciência tomada que as crianças rapidamente dispersam a sua atenção, quisemos apresentar o vídeo, pois sabemos que é um recurso dinâmico e diferente que as crianças valorizam. O videograma era algo muito rico em pormenores, daí que tivesse sido mais produtivo se o tivéssemos separado do momento da exploração da história para que lhe pudéssemos dar mais atenção, levantando questões específicas de forma a abordar alguns dos seus detalhes que nos aproximavam da temática central da semana.

Já na atividade posterior a esta, na parte da “chuva de ideias”, consideramos que teria sido mais produtivo se as expressões das crianças tivessem sido escritas calmamente na cartolina, mas agora, exposta no quadro para que todos conseguissem observar e se apercebessem do que passava e era pretendido. Isto porque, apesar de termos explicado o que iria acontecer, houve algumas crianças que se encontravam a conversar ou brincar com os colegas do lado e não se aperceberam da atividade que se estava a realizar. Sem dúvida nenhuma que nos consciencializamos da pertinência desta atividade e da forma como esta devia ter sido dirigida, pois o facto das crianças observarem a escrita correspondente às suas intervenções faz com que estabeleçam algumas ligações entre fonemas e grafemas. Para além disso, após o registo das intervenções das crianças, as próprias poderiam assinar e ilustrar as suas ideias, de forma a darem sentido ao que indo sendo escrito. No entanto e não pensando apenas na nossa atitude alternativa, é facto de devemos também proporcionar uma tomada de consciência nas crianças de que até mesmo aquelas crianças mais perspicazes e que costumam estar atentas têm os seus momentos de desinteresse e de dispersão e que, assim como os outros, precisam de ser chamadas à atenção.

Já da parte da tarde e como segundo ponto desta reflexão, consideramos que, no geral, tudo correu como planeado e que conseguimos atingir os objetivos definidos. Sentimos, através das suas intervenções, que as crianças perceberam o que lhe tentámos explicar, nomeadamente a diferença entre reciclagem e separação do lixo. Aqui, consideramos que os seus conhecimentos anteriores auxiliaram bastante este entendimento.

Relativamente ao terceiro ponto enunciado, na terça-feira, mais concretamente, na atividade da audição dos excertos da história “A floresta está em perigo!”, em que as crianças tinham de erguer a placa da cor correspondente à língua que estavam a escutar, consideramos que foi uma atividade um pouco confusa para as crianças. Desde início e como a primeira língua escutada não era o português, as crianças erguiam imediatamente a placa porque reconheciam que não se tratava da sua língua materna, permanecendo com ela erguida até ao fim da audição. Assim, numa próxima vez, optaríamos por passar o primeiro excerto em português para que as crianças se apercebessem melhor da alteração da língua no segundo excerto. Para além disso, as crianças estavam concentradas a tentar entender o que ouviam, esquecendo-se de selecionar e erguer a placa correta. De certo que agora não teríamos feito assim, pois verificámos que só algumas crianças, após duas ou três repetições dos excertos, é que conseguiram perceber o que era pretendido. Talvez tivesse sido

melhor fazemos a atividade por grupos mais pequenos para que as crianças não se perturbassem umas às outras. Para além disso, teríamos reproduzido apenas dois excertos de línguas diferentes inicialmente para que as crianças se apercebessem melhor do objetivo da tarefa.

Outro aspeto que é importante referir e que serve como um ponto conclusivo para a implementação do projeto é o facto das planificações terem surgido muito em cima da hora, não nos restando muito tempo para preparar os recursos necessários para cada sessão, o que resultou na constante recorrência ao Google tradutor, o que, como sabemos, não é tão expressivo como se fosse uma pessoa a ler ou a verbalizar, tornando mais complicada a compreensão do escutado.

Quanto à atividade de realização da ficha de identificação das línguas, enquanto uma de nós estava no computador a outra estava a tentar auxiliar as crianças e, como são um grupo grande, as crianças acabaram por dispersar, não tendo ninguém mais para as apoiar e despertar. Então, após a audição, optámos por questionar as crianças sobre as línguas que achavam ter ouvido em cada excerto e, de excerto para excerto, perguntar, por exemplo, “quem acha que é francês qual é a cor?” “Quem acha que é espanhol que cor é?” Porém, com estas questões, as intervenções acabavam por ser em grande grupo e muitas das crianças assinalavam a língua que os seus colegas diziam, sobressaindo-se apenas aquelas crianças que normalmente participam e têm ideias mais fixas e autênticas.

Posto isto, consideramos que é um grupo muito grande para desenvolvermos atividades deste género em que se exige alguma concentração e perspicácia. Para além disso, um grupo desta dimensão arrecada ainda mais diferenças a nível de personalidades e níveis de desenvolvimento. O que para uns é acessível, para outras crianças, a atividade não faz qualquer diferença e não se conseguem concentrar. Daí que tenhamos aproveitado esta conclusão para selecionar um grupo de crianças com a finalidade de recolha e análise de dados no âmbito do Projeto e dos objetivos definidos para ele.

Nesse mesmo dia, considerámos melhor dar o resto da manhã para as crianças aproveitarem os raios de sol que espreitavam no exterior, mas, já da parte da tarde, por falta de energia elétrica, não nos foi possível realizar a atividade planeada no âmbito do projeto, a audição e exploração a canção “El planeta hay que cuidar”, ficando esta para desenvolver no dia seguinte.

Posteriormente e como quarto ponto desta reflexão, no que diz respeito à atividade de separação do lixo, mais uma vez, sentimos o destaque de algumas crianças. No entanto, fizemos por chamar a atenção de todas, colocando questões individuais e dirigidas, tendo verificado que as crianças que normalmente estão mais distraídas, foram as que menos conseguiram responder às questões levantadas, o que nos leva novamente para a questão emergente, a desenvolver na meta-reflexão: “Como chegar a todas as crianças, se as suas personalidades e atitudes são tão distintas?”. Contudo, consideramos que, no geral, os objetivos foram atingidos e que as crianças conseguiram perceber a lógica de separação do lixo, atendendo a todos os caixotes que colocámos à sua disposição (papelão, vidro, “plasticão”, pilhão e rolhinhos).

Já no que diz respeito ao penúltimo ponto enunciado e em relação à atividade da audição e exploração da canção “El planeta hay que cuidar”, consideramos que, no geral, atingimos os objetivos definidos, embora tenhamos sentido, novamente, que não conseguimos chegar a todas as crianças. Na parte da exploração do título e tendo como procedimento a estratégia que costumamos usar para a leitura de algum texto, isto é, de sílaba a sílaba tentarmos que as crianças lhe atribuam significado, as crianças, assim que “leram” a palavra “planeta” e relacionando com a temática da semana já trabalhada, aperceberam-se imediatamente do conteúdo da canção, referindo logo os cuidados que devemos ter com o planeta. Para além disso e como tomámos consciência que a canção era um pouco longa, optámos por passar a mesma por completo numa primeira vez, passando posteriormente por partes. Desta forma, as crianças conseguiram identificar uma maior quantidade de palavras compreendidas, visto que se concentravam numa só parte nos pormenores que faziam parte dela.

Assim e após todas as atividades envolvidas nesta sessão, consideramos que a maior dificuldade sentida por parte das crianças foi a comparação entre os dois refrões em italiano e espanhol, pois, para além de não haver uma correspondência direta entre as diferentes palavras, só algumas delas eram passíveis de leitura para as crianças e a sua semelhança só fazia sentido se as mesmas fossem contextualizadas na frase, o que se torna complicado no caso de crianças tão novas.

VI.VI - Semana de 3 a 5 de dezembro de 2012 – Sessão IV

5ª semana de intervenção individual semanal – 3 – 5.12.2012

De modo a iniciar a minha última reflexão semanal no que diz respeito a esta etapa e seguindo a lógica das anteriores, passo a enunciar os diferentes pontos que a visam orientar. Pontos estes que se pretendem ver fundamentados teoricamente mais tarde.

Assim, num primeiro momento, focarei a minha atenção nos passaportes que foram sendo desenvolvidos ao longo deste período. Posteriormente, abordarei a pertinência da tabela de registo do cumprimento das regras de bom comportamento e o agendamento do seu preenchimento. Já num terceiro momento, refletirei sobre a penúltima sessão do projeto. Posteriormente, farei alusão à atividade do conto da história “O Pinheiro de Natal” e aos aspetos que considerámos importante referir aqui. E, por fim, farei um apanhado da manhã de quarta-feira.

Quanto ao primeiro ponto da reflexão, pode-se dizer que os passaportes são uma boa estratégia que poderá ser adotada em qualquer contexto de educação, embora a sua elaboração tenha de ser bem pensada. Eles fazem com que as ideias das crianças sejam registadas de uma forma individualizada. Para além disso, dá-nos a possibilidade de termos um *feedback* em “primeira mão” por parte das crianças que são sempre muito verdadeiras no que diz respeito à sua opinião. Assim, podemos ter em conta os seus registos e

avaliação para futuras atividades. No entanto, e apesar de confirmarmos esta pertinência, consideramos que os diferentes pontos do passaporte que foram sendo elaborados tornaram o mesmo um pouco extenso. Após esta percepção, fizemos por selecionar apenas algumas atividades ou agrupar as mesmas de cada temática explorada para colocar numa só parte do passaporte para avaliar, considerando que se iria apenas levantar algumas ideias sobre os aspetos mais relevantes para as crianças.

Num segundo momento e no que diz respeito ao preenchimento da tabela de registo do cumprimento das regras de bom comportamento, consideramos importante agendar o preenchimento da mesma, pois o facto de a termos criado, de a termos exposto e sugerido o seu preenchimento às crianças não é o suficiente para atingir os objetivos pensados. Objetivos estes que se prendem com a fomentação de hábitos de autoavaliação e de reflexão acerca dos seus comportamentos e atitudes. Assim e após este pensamento, deliberámos em conjunto com as crianças, avaliar uma regra por dia, começando pela número um. Desta forma, no fim do dia, é proporcionado um momento de reflexão dedicado à execução desta tarefa.

Relativamente à penúltima sessão do projeto, que tinha como objetivo principal a sistematização de ideias e aprendizagens desenvolvidas durante a sua implementação, consideramos, antes de mais, ter adotado uma boa estratégia para conseguirmos elevar o nível de implicação do grupo em geral. Para além disso, foi uma atividade que foi ao encontro das nossas expectativas, quer pela percepção da mobilização dos conhecimentos adquiridos, quer pela organização dos grupos e gestão da sala e a sua consequente implicação. De facto, as atividades quando desenvolvidas em grupos mais pequenos, com um adulto a orientar, correm melhor e os objetivos são mais facilmente atingidos, o que possibilitou também o nosso enfoque no primeiro posto, que se prendia mais com a mobilização de conhecimentos inerentes às atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de seminário.

Realmente é difícil nos darmos conta das aprendizagens e das intervenções de cada criança quando as atividades são desenvolvidas em grande grupo. Assim, e tendo em conta as nossas observações e inferências, seleccionámos determinadas crianças para fazerem parte do nosso grupo-alvo para análise dos dados recolhidos. Crianças que, no nosso entender e sem querer excluir ou desvalorizar as restantes, são mais perspicazes, dominam os mais diversos conteúdos e que, mais facilmente, contribuem para que consigamos atingir os objetivos definidos para as atividades.

Ademais, também aqui neste primeiro posto, consideramos que existiram muitas atividades, o que, passado algum tempo, apesar do entusiasmo pelos desafios, causou alguma dispersão pela parte das crianças. Para além disso, será também importante reparar nas atividades em que as crianças sentiram mais dificuldades, que foram a descoberta das palavras iguais nas diferentes línguas e a audição de uma frase em francês para posterior tradução. Quanto à primeira apontada, considero que a mesma tenha surgido pela diversidade de línguas e de palavras expostas. Talvez se tivéssemos exposto apenas algumas de cada vez e fôssemos por partes tivesse corrido melhor. Relativamente à segunda, em que se pretendia que as crianças escutassem e traduzissem uma frase em francês, reconhecemos que esta era demasiado pequena e, após a rápida reprodução, as crianças não conseguiam perceber qualquer palavra. Para além disto, perante a audição

de outra língua, as crianças podem entender algumas palavras e conseguir deduzir a sua mensagem, mas perceber integralmente é uma tarefa muito difícil até para nós adultos com algumas competências de intercompreensão.

Quanto ao quarto ponto desta reflexão e no que diz respeito ao conto da história “O Pinheiro de Natal”, considera-se relevante referir que através dos recursos áudio e “fantoques” (visto que eram imagens ilustrativas das diferentes personagens da história erguidas por um palito), conseguimos fazer com que fossem evidenciados pelas crianças sinais claros de satisfação e alegria. Esta atividade foi algo diferente e que as crianças não esperavam, sendo que foi uma surpresa para elas. Porém, também consideramos que a reprodução áudio da história foi um pouco rápida demais, o que tornou mais complicada a manipulação dos diferentes “fantoques”.

Para além disso, durante o diálogo após este conto, e tendo em conta mensagem que queríamos passar, não sabemos ao certo se conseguimos alcançar o pretendido, visto que as crianças se encontravam demasiado agitadas. Sendo que o objetivo principal deste momento seria que as crianças percebessem que todas as pessoas são diferentes e que, como tal, têm personalidades e gostos diferentes. Por isso, todas elas enfeitam a sua árvore de maneira diferente, o que não significa que se perca o valor destas decorações e do significado do Natal.

Quanto a quarta-feira e uma vez que as condições climatéricas não o permitiram, a ida aos correios ficou adiada para outro dia da mesma semana, sendo que a educadora tenha ficado responsável por a realizar. Isto era algo que as crianças desejavam, pois, mais vez, aqui prevalece a importância do imaginário para as crianças. O Pai-Natal sempre foi acreditado pelas crianças, sendo a sua “visita” associada ao bom comportamento das mesmas, tornando-se este, e especialmente nesta época natalícia, uma boa estratégia para incentivar as crianças à prática de boas atitudes. No entanto e apesar desta atividade não se ter realizado com a nossa presença, e como estratégia alternativa, continuámos com as decorações de Natal, apelando sempre à reutilização de recursos primeiramente entendidos como desperdício.

Anexo VII

Álbum fotográfico

ANEXO VII – Álbum fotográfico

